

Т.А. Гридина

# «Своя игра»: ребенок в мире языка

Монография



Екатеринбург  
2015

Министерство образования и науки РФ  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический  
университет»  
Кафедра общего языкознания и русского языка

# **«Своя игра»: ребенок в мире языка**

**Монография**

Екатеринбург  
2015

**УДК 81'23(035.3)**

**ББК Ш100.6**

**Г83**

**Рецензенты:**

**М.Э. Рут**, доктор филологических наук, профессор, зав.кафедрой русского языка и общего языкознания УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина.

**Н.И. Коновалова**, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка УрГПУ.

**Г83 Гридина Т.А. «Своя игра»: ребенок в мире языка**  
[Текст]: Монография. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2015. – 177 с.

Монография посвящена исследованию истоков вербальной креативности, в частности, формированию интенции к языковой игре в речи ребенка. Рассматриваются ментальные доминанты детского языкового сознания, определяющие специфику инноваций детской речи и механизмы языкового творчества в данной сфере. Природа лингвокреативного мышления ребенка характеризуется в свете компенсаторных и намеренно игровых эвристик.

Книга адресована специалистам в области детской речи, а также студентам-филологам, психологам и широкому кругу читателей, интересующихся проблемами языкового творчества.

©Гридина Т.А., 2015

## Содержание

Методом «проб и ошибок»... (вместо Введения)	4
ГЛАВА I. Мир ребенка в зеркале его речи .....	10
1.1. «Новопришельцы в язык...» .....	10
1.2. «Вверх по лестнице, ведущей вниз»: у истоков речевой креативности .....	16
1.3. Волшебная призма ... (язык ребенка как образ его мира) .....	24
1.4. В собственной системе координат... (ментальные доминанты детского языкового сознания) .....	34
1.4.1. Мир, в котором «улыбаются звезды» (антропоморфизм как форма речевого мышления ребенка) .....	36
1.4.2. «По частям снежинку разобрать...» (образ мира в «предметном» измерении) .....	49
1.4.3. «Есть ли коровник у божьей коровки...» (номинативный реализм как доминанта языкового сознания ребенка).....	53
1.4.4. «Моя мама террористка...» (личностный смысл и ситуативная «привязка» значений слов в детской речи) .....	72
1.4.5. Эмоционально-экспрессивная и образная доминанты языкового сознания ребенка .....	79
1.4.6. Эвристическая доминанта детского языкового сознания .....	81
1.4.7. Рефлексивная (мотивационная) доминанта языкового сознания .....	85
ГЛАВА II. О чем размышляет ребенок... (детские вопросы и суждения) .....	93
ГЛАВА III. Ребенок в диалоге со взрослым (стратегии сотрудничества) .....	111
ГЛАВА IV. Самолет – это большая бабочка (Способность ребенка «мыслить образной аналогией») ...	124
ГЛАВА V. Инновации детской речи как проявление языковой игры .....	157
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	171
ЛИТЕРАТУРА .....	173

### Методом «проб и ошибок»... (вместо Введения)

Эта книга о том, как язык входит в сознание ребенка, как действует ребенок в поле языковых возможностей, как в процессе этого естественного эксперимента проявляется творческое начало речевой деятельности ребенка.

Заглавие «Своя игра» имеет двоякий смысл:

- спонтанная игра «против правил» (не осознаваемое ребенком нарушение языкового канона; обнаружение языковых возможностей как «правил» собственной речи);
- преднамеренное нарушение языкового «канона» (способность ребенка к осознанной языковой игре).

Известно, что освоение языка – сложный многоступенчатый процесс, в ходе которого ребенок формируется как личность «говорящая». И можно лишь удивляться тому, с какой скоростью при явном дефиците речевого опыта ребенок постигает основы языковой техники, позволяющей ему реализовать собственные потребности в общении. Секрет этого феномена кроется в том, что ребенок усваивает язык не в виде набора конкретных единиц (знаков), а в виде неких «механизмов» их порождения. Прирожденное чувство системы позволяет детям, отталкиваясь от конкретных образцов, интуитивно выводить «алгоритмы» (собственные правила) использования и конструирования слов и форм (см. об этом в: [Цейтлин 2009]). Так, по образцу известного слова *сахарница* ребенок легко образует инновацию *сольница*, которая, действительно, имеет такое же право на существование, как и нормативный вариант *солонка*. Или, наоборот, взяв за образец слово *солонка*, ребенок называет сахарницу *сахаронкой*. Обе модели обозначения емкости для хранения продуктов (соли, сахара) потенциально «заданы» словообразовательной системой языка. Ср. *сахарница*, *хлебница*, *солонка*, *маслёнка* и т.п. как **нормативные** реализации вариантных возможностей обозначения реалий данной тематической группы (называния посуды по ее функции). Этот случай можно квалифицировать и

как заменительное словообразование, устраняющее структурную асимметрию номинаций одной предметной области.

Инстинктивный поиск языковой симметрии является универсальной тенденцией становления речевой компетенции в онтогенезе.

Ярко выраженный исследовательский интерес ребенка к слову проявляется не только в «... классификации окончаний, приставок, суффиксов, которую он незаметно для себя самого производит в своем уме, но и в той **угадке**, с которой он при создании слова выбирает для подражания необходимый ему образец. Само подражание является здесь **творческим актом**» [Чуковский 1976].

Новообразования возникают, прежде всего, в тех случаях, когда в запасе ребенка нет нужного слова (ребенок либо еще его не знает, либо это слово вообще в языке отсутствует). Ср., например: *дочкастая* мама – та, у которой много дочек; *ветник* – тот, кто любит лазать по веткам деревьев; *накомпотиться* – досьята напиться компоту; *ногтекрас* – лак для ногтей и т.п.

Однако и доступного «репертуара» общеупотребительных единиц языка ребенку явно не хватает для того, чтобы выразить все аспекты актуальной для него информации: дети наполняют существующие слова собственным, часто парадоксальным смыслом (*йоги* – мужья Бабы Яги; *спец* – любитель поспать), или частично видоизменяют их, приспособлявая к собственному пониманию (*мингальские огни* – бенгальские, т.е. огни, которые мигают, сверкают; *белонка* – болонка, т.е. собачка с белой шерстью; *мокрофрукты* – антоним к *сухофрукты*).

Общая тенденция (стремление ребенка) объяснить непонятное, незнакомое через известное, включая словотворчество по освоенным образцам, – гораздо более экономный и эффективный путь усвоения языка, чем запоминание конкретных слов и грамматических форм «списком».

Вместе с тем «игра на поле языка», в которую естественным образом включается ребенок, не так проста. Речевого опыта ребенка явно недостаточно для того, чтобы охватить бесконечное многообразие языковых возможностей. Осваивая язык, ребенок

попадает в многочисленные «ловушки», преодоление которых знаменует определенный шаг в развитии его языковой способности и речевой активности.

Одна из таких «ловушек» – **незнание нормы** – приводит в частности к несовпадению значений слов в детском и взрослом языке. Например, слово *баранка* в детской речи получает значение *овца*, в понимании ребенка «жена барана»: *А жена у барана кто – баранка?* Но в нормативном языке образованное ребенком слово уже «занято»: *баранкой*, как известно, называется хлебное изделие (круглое, как рога *барана*<sup>1</sup>). Но почему бы и не назвать *баранкой* самку барана, следуя логике ребенка, который образует это слово по аналогии с известными образцами типа *кот – кошка* (ср. *баран – баранка*)?

Еще одна «ловушка», с которой сталкивается ребенок, связана с **наличием в языке разных способов обозначения одного и того же содержания**. Дети, исходя из своего небольшого речевого опыта, достаточно долго «игнорируют» вариативность языковой номинации, не признают исключений из правил, используя единый образец (единую модель) для выражения сходных или взаимосвязанных значений. В детской речи, как уже отмечалось, господствует принцип симметрии, который в языке «взрослых» сплошь и рядом нарушается причудливой и нелогичной нормой.

Приведем весьма показательный в этом смысле (записанный К.И. Чуковским) диалог, в котором проявляется отношение детей к употреблению «парных» наименований:

- Ты будешь **продавец**, а я **покупец**.
- Не **покупец**, а **покупатель**.
- Ну, тогда я буду **продаватель**, а ты **покупатель**.

---

<sup>1</sup> Существует и другая версия относительно происхождения этого слова, которая связывает название с глаголом *обварить*, в таком случае *баранка* – это видоизмененное по принципу ложной этимологии (путем сближения с *баран*) слово *обваренка* (из др.-рус. *объварьнька*). В любом случае в основе мотивации слова *баранка* в его современном облике лежит внешнее сходство круглого хлебного изделия с формой рогов барана.

В данном случае один из мальчиков (участников разговора) автоматически использует уже усвоенные им нормативные номинации (слово *покупец* оценивается им как «неправильное» по критерию «так не говорят»). Его партнер по игре следует собственной логике, согласно которой соотносительные по смыслу слова *продавец – покупатель* должны быть «зеркальным отражением» друг друга. Симметрия устанавливается подгонкой членов пары под единый образец: *продавец – покупатель* или *покупатель – продаватель*. Для ребенка приемлем любой из избранных им вариантов – лишь бы слова были образованы одинаковым способом<sup>2</sup>.

Это пример свидетельствует о том, что словотворчество ребенка не просто компенсирует недостаток его словарного запаса, но **противостоит автоматизму употребления готовых слов**, выражая приоритеты детского языкового сознания, особенности функциональных репрезентаций потенциала языка в речи ребенка, и принимая на определенном этапе речевого развития характер преднамеренного отступления от канона.

Далеко не сразу постигают дети и **условность языкового знака** – его обобщающую функцию, что побуждает их к поиску «объяснимой» связи между формой и содержанием слова. Дети пытаются вывести смысл слова непосредственно из его названия, нередко корректируя (видоизменяя) его в случае установленного несоответствия номинации собственным знаниям об обозначаемом (*Надо говорить не «белка», а «рыжка», ведь она не белая, а рыжая*) или толкуя слово буквально (*Я писатель, могу ручкой писать*). Типичным для детского языкового сознания является неприятие многозначности слов и выражений (*Я не умею **работать** головой, а только руками*).

Выход из таких «ловушек» каждый раз знаменует собой новый виток в развитии способности ребенка к использованию языковых ресурсов.

---

<sup>2</sup> Ср. приведенный выше пример потенциального словообразовательного квадрата, соответствующего принципу структурной симметрии: *сахарница – \*солнница, солонка – \*сахаронка*.



Переработка детьми языкового материала, хотя и осуществляется методом «проб и ошибок», является в то же время необходимым этапом конструктивного творческого поиска, сопряженного с усвоением языка.

Роль взрослых (в первую очередь родителей) как главных (и наиболее авторитетных) для ребенка партнеров по коммуникации в этом процессе трудно переоценить.

Какой должна быть речевая «политика» взрослого в диалоге с ребенком, какой речевой режим в наибольшей степени продуктивен для развития языковой способности и речевой успешности ребенка – вот те вопросы, которые требуют обсуждения в связи с изучением специфических особенностей детской речи. Нас, в частности, интересует процесс формирования осознанной интенции ребенка к языковой игре как потребность в коммуникативной самореализации.

Важно помнить о том, что в каждом речевом казусе (грамматической ошибке, ненормативном словоупотреблении, неверном толковании значения слова или выражения), а уж тем более в детском словотворчестве, есть своя логика, понять которую – значит, найти ключ не только к совершенствованию языковой компетенции ребенка, но и пониманию его образа мира.

Парадоксы детской речи и в целом речетворчество ребенка имеют эвристический характер, однако следует различать парадокс, не осознаваемый самим ребенком (отклонение от нормы вызвано в таких случаях дефицитом речевого и познавательного опыта ребенка), и парадокс, связанный с преднамеренным отклонением от нормы, осознанной языковой игрой (игрой «против познанных правил»).

Выраженная интенция (склонность) к языковой игре, несомненно, является показателем речевой одаренности ребенка. Безусловный интерес в этой связи представляет выяснение факторов развития способности ребенка к языковой игре.

➤ Связана ли склонность ребенка к языковой игре с принадлежностью к определенному психологическому типу личности, с уровнем интеллектуального развития, с формирующей ребенка речевой средой и т.п.?

➤ Влияет ли раскованность и нестандартность речевого поведения ребенка на то, как он будет проявлять себя в общении, став взрослым? Формирует ли способность к языковой игре, свойственная ребенку в детстве, определенный тип будущей языковой личности?

➤ Можно ли развивать способность к речетворчеству, языковой игре? Помогают ли игровые алгоритмы при обучении языку в школе?

Каждый возрастной этап имеет свою специфику в развитии речи и мышления ребенка. Нас будет интересовать, прежде всего, возраст от 3-х до 5-ти лет, который охарактеризован К. Чуковским как период **«лингвистической гениальности»** ребенка, а также более поздние этапы – речь детей дошкольного (от 5 до 7 лет) и младшего школьного возраста (от 7 до 10 лет).

Погружение в стихию детской речи не только любопытно, но и весьма полезно для осознания необходимости отношения к ребенку как к уникальной творческой личности.

Книга адресована как специалистам в области изучения детской речи, так и всем тем, кто интересуется истоками вербальной креативности и заинтересован в развитии ребенка как творческой личности.

## ГЛАВА I. МИР РЕБЕНКА В ЗЕРКАЛЕ ЕГО РЕЧИ

Данный раздел содержит рассуждения о том, как мир ребенка отражается в его речи, как проявляется языковая интуиция ребенка и какова природа творческого отношения ребенка к языку.

### 1. 1. «НОВОПРИШЕЛЬЦЫ В ЯЗЫК...»

*Таинство детства состоит в первоначальном открытии внешнего мира с его ... реалиями: предметными и природными; реалиями бесконечности образно-знаковых систем; реалиями социально-пространства... Таинство детства состоит в первоначальном открытии своего собственного внутреннего мира....*

(В.С. Мухина. Таинство детства)

Открытие окружающего мира и мира собственного «я» – самое главное достояние детства. Психологи утверждают, что детство остается в нас навсегда, и в каждом взрослом «живет» и время от времени «просыпается» ребенок. Детское мировосприятие образуется разными сферами влияния. Это и общение ребенка с взрослыми, и его собственная «практика» постижения действительности, в том числе в игре.

Но совершенно особая роль в складывании детского образа мира принадлежит языку, с освоением которого ребенку открываются не только новые горизонты познания, но неограниченные возможности для самовыражения.

Дети – «новопришельцы в язык»<sup>3</sup> – особенно остро ощущают его «вкус» и интуитивно находят ключ к его скрытым возможностям. Получая ту информацию, которую несут в себе

---

<sup>3</sup> Образное выражение Г.Г. Почепцова (см.[Почепцов 1990], перевод с англ. наш. – Т.Г.).

знаки языка, ребенок своеобразно преломляет ее в своем сознании, перекраивает по собственным «лекалам». И если язык – это окно в мир человека», то речь ребенка – это окно в чрезвычайно своеобразный мир его мыслей, эмоций, оценок, ассоциаций.

В речи ребенка слова вступают в иные связи, чем в языке взрослых, несут на себе отпечаток наивного детского сознания.

Создаваемые детьми слова нередко обозначают реалии их фантазийного (игрового) мира. В этом игровом пространстве ребенок ощущает себя хозяином положения, «примеряя» на себя разные роли и моделируя некую квазиреальность, похожую на действительность:

– Это **шутный** (придуманый для смеха, *шуточный*) **город Халва** (4г. 6 м.) // Ляля (4г. 6м.) играет в поезд: – *Остановка «Лягушкова территория»* // Женя (7л. 6м.) играет в войну: – **Летит пугательный космолет. Будет из этого война** и т.п. [примеры из Словаря детской речи В.К. Харченко (Харч.)]<sup>4</sup>.

Органичны для детей уменьшительно-ласкательные новообразования со значением «невзрослости», которое ребенок приписывает всему, что является «маленьким» (детенышам зверей, птиц, рыб, насекомых, а также «одушевляемым» объектам природного и предметного мира): – **Улитёнка** (маленькую улитку) *поймали!* (10л. 6м) // – **Давай сатурнят и юпитерят посчитаем** (5л.) // – *Может, это ракушка родила ракушат своих?* (10

---

<sup>4</sup> Все примеры, взятые из опубликованных словарей детской речи, сопровождаются соответствующими пометами. Если помета отсутствует, это означает, что данный факт зафиксирован самим автором монографии в спонтанной речи ребенка (используются также материалы словарной картотеки кафедры общего языкознания и русского языка, собранные студентами и преподавателями). Многие анализируемые примеры представлены в «Объяснительном словаре детских инноваций» [Гридина 2012]. Привлекаются к анализу и данные, полученные нами в экспериментальных условиях (с применением методики прямого толкования, направленного ономаσιологического эксперимента и др.).

л.). [Харч.] // – У тюленей – **тюленьята**, у нерпы – **нерпята**, у черепахи – **черепятки** (экспериментальные данные)<sup>5</sup>.

В известной книге К.И. Чуковского «От двух до пяти» отмечено множество таких «детских» слов: *комарята, вагонята, стеклёнок, огоньята, грибёнок* и другие. С их помощью ребенок выделяет и расширяет собственную «область» («территорию детства») в окружающем его мире.

Детское словотворчество наиболее ярко проявляет использование языка как инструмента познания. Все, что попадает в поле зрения ребенка и представляется ему актуальным, получает наименование. При этом дети обнаруживают завидную способность к емкому свертыванию информации (порой целой ситуации) в одном слове:

– *Пойдем в **темнолес**. Нет, здесь **светлолес**, пойдем дальше!* (4 г. 4 м.) // *Играет в почту: – Я буду **сургучить**...посылки* (4 г.) // – *Смотри, какой я **цветгород** (цветочный город) нарисовала* (6 л. 4 м.) // – *Бобик **прилаял** (прибежал с лаем) во двор* (4 г. 6 м.) // – *Я **накомлетила** и **накомпотила*** (5 л.). [Харч.]

Еще одна из черт детской речи, проливающая свет на то, как взаимодействуют между собой картина мира ребенка и языковая картина мира, – это **переиначивание и толкование детьми «готовых» слов**.

Пытаясь прояснить для себя значения непонятных слов, дети обращаются за помощью, прежде всего, к взрослому. Вместе с тем выразить *своё* понимание того, что означает слово, для ребенка не менее важно. Поэтому даже специальные разъяснения взрослых ребенок «примеряет» к собственному опыту:

– *А кто такой **эгоист**? – Кто свои интересы ставит выше всего. – Значит, самый большой эгоист – **это царь**. Кроме Петра Первого, все цари эгоисты* (6 л. 4 м.) // Ребенку объяснили, что такое «элегантно одет». Через некоторое время смот-

---

<sup>5</sup> Детям-дошкольникам (от 4-х до 6 лет) и младшим школьникам предлагалось ответить на вопрос: *Кто дети у.... черепахи? (тюленья, нерпы, жирафа и т.п.)*. Для получения потенциальных инноваций использовались слова, исключаящие автоматизм номинации.

рит на только что забинтованную руку: – *Очень элегантно!* (4 г.4 м.). [Харч.]

Во многих случаях дети впадают в явные ошибки, но часто вполне резонно и эмоционально-выразительно корректируют существующие в языке наименования:

– *А послезавтра воскресенье? А **третьезавтра**?* (5 л. 4 м.) – детское слово буквально соответствует значению «послепослезавтра» // – *Бабушка, а ты можешь **череспрыгнуть**?* (6 л.) – компрессия семантической избыточности сочетания *перепрыгнуть через* (что-л.) // – *Это не синявки, а **краснявки, зеленявки, серявки*** (6 л.) – разновидности *синявок* // Пятилетний Максим объясняет соседям по палате: – ***Приливка!** Приливают же лекарства!* (ср. *прививка*).

Обнаружение детьми потенциала языковых форм, за которыми уже закреплено другое значение, – еще одно доказательство того, что ребенок «идет к слову», отталкиваясь от собственного опыта освоения действительности.

Вот несколько примеров:

**Темница** – о темном помещении: – *Ты не включила свет в ванной, и я мыл руки в **темнице*** (4 г.).

В речи четырехлетнего ребенка слово *темница* используется в ситуативном значении: ванная комната, в которой не был включен свет. Курьез заключается в том, что ребенок связывает смысл слова *темница* лишь с признаком «где нет света», в то время как в общезыковом употреблении *темница* не просто «темное помещение», а «место заключения».

**Сварщица супов!** (5 л.). – женщина-повар (буквально та, что *варит супы*), ср. частотное сочетание *сварить суп*).

В языке этому значению соответствуют слова *повар* или *повариха* (заметим, что нейтральное *повар* в качестве названия профессии употребляется как по отношению к мужчине, так и по отношению к женщине; *повариха* же имеет разговорную окраску). Детское новообразование *сварщица* (как синоним к *повариха*) создано по другому образцу (ср. *продавец – продавщица*), при этом совпадает по форме с уже существующим в языке названием строительной профессии (ср. *сварщица* от *сварщик*).

Окказиональный омоним (ср. смысл, который получает детская инновация) реализует потенциал словообразовательной модели, указывающей на профессиональный статус (род занятий) женщины. Ребенок идет самым экономным путем, образуя соответствующую «женскую» номинацию непосредственно от глагола, а не от названия той же профессии лица мужского пола (потенциальное наименование *сварщик* в значении «повар» отсутствует в словообразовательной цепочке как лишнее звено). Вне сферы детской речи такие случаи отмечаются только для названия чисто женских профессий (ср., например, название *вышивальщица* от *вышивать* при отсутствии слова *вышивальщик*), в большинстве же случаев статус первоначальной номинации имеет название мужской профессии, а название женской образуется заменой «мужского суффикса» на «женский» (в данном случае – это замена *-щик* на *-щиц/а*). Можно сказать, что в детской речи модель называния профессий, которые женщина выполняет наравне с мужчиной, получает своеобразную «реабилитацию», самостоятельный статус.

Ассоциативное наполнение детских новообразований нередко поражает оригинальностью. Вот один характерный пример.

Леру нарядили в одежду синих и голубых тонов: – *Ой, скажут синькой заболела!* (6 л. 7 м.).

Слово, самостоятельно созданное ребенком, формально совпадает с уже существующим в языке (ср. *синька* – средство для подсинивания белья), но имеет иной, ситуативно обусловленный смысл. *Синька* явно ассоциируется в сознании ребенка с *зелёнка* (названием лекарственной жидкости для смазывания, прижигания синяков, ссадин, а также сыпи у больных корью или краснухой), отсюда и связь с *болеть*, *болезнь*. *Заболеть синькой* (в контексте детского высказывания) – спонтанная метафора, свидетельствующая о способности ребенка «мыслить образной аналогией» (К. Штумпф).

Принято считать, что детские инновации («изобретенные» слова, новые толкования и модификации существующих слов) обусловлены, в первую очередь, недостаточностью словарного запаса ребенка и имеют компенсационный характер. Это, несо-

менно, так. Вместе с тем такие инновации свидетельствуют о проявлении речевой самостоятельности и бессознательном или осознанном желании ребенка «отстоять» уникальность своего «Я». Главная потребность, которая стимулирует творческую активность ребенка в период освоения языка, – это его стремление найти приложение своим силам и возможностям в словесном выражении мысли (соединить информацию, идущую от языка, с собственным образом мира).

Детские эвристики в области освоения значений и форм родного языка – тот уникальный материал, который показывает, как соединяются опыт познания мира и языковой опыт ребенка, когда через одни и те же вербальные структуры «пропускаются» разные когнитии.

Потребность в создании собственной номинации может быть стимулирована как дефицитом лексического запаса ребенка, так и лакунами (отсутствием необходимых ребенку наименований в самом языке – «неназванностью» многих явлений). Дети стремятся, как известно, к предельной конкретике в обозначении «образа» предмета, ситуации – с указанием актуальных для них признаков.

Ср., например, следующие детские инновации:

**Кинобассейн.** Место, где плавают и смотрят кино (очевидно, аквапарк. – Т.Г.). (Старший брат спрашивает *младшего*): – Илья, пойдешь с нами в кинотеатр в выходные? – *Может, лучше в кинобассейн пойдем?* – А это что за место такое? – *Это где плавают на горках и фильм тоже показывают* (Илья, 7 л.).

**Взрослый сад.** То место, где, по мнению ребенка, проводят свое время взрослые (антоним к *детский сад*). – *Надоел мне уже этот детский сад! Я хочу во взрослый сад ходить уже!* (Иван, 5 л.).

**Вечерник.** Антоним к *утренник*. – *Мама, у детей в садике утренники, а у взрослых праздники – вечерники?* (Наташа, 5 л.)

**Сашулёк.** Название цветка от имени Саша. (Рассматривает картинку в книге, где нарисованы васильки):

– *Бабушка, почему василёк?* А есть такой цветок – *сашулёк?* (Смеется). (Саша, 7, 5 л.).



**Лунная система.** Система, в которой живут лунатики (антоним к *солнечная система*). – Папа, а лунатики – те, кто в лунной системе живет? (Наташа, 7 л.)

**Веснири.** Птицы, которые прилетают весной. (Мама, показывая дочери на сидящих на ветках снегирей): – Смотри, доча, какие снегيري на дереве сидят? – А скоро веснири прилетят? (Наташа, 4, 5 г.)<sup>6</sup>.

Перечень подобных примеров легко продолжить. Важно подчеркнуть то, что в основе усвоения языка лежит «эвристический принцип», и «развитие рефлексии ребенка над речью есть возникновение, расширение, качественное изменение и внутренняя структурная перестройка ориентировочного звена первоначально спонтанной речевой деятельности» [Леонтьев 2003: 159]. Сказанное вполне согласуется с той важной для нас идеей, согласно которой креативные речевые «практики» компенсаторного характера, проявляющие особенности интуитивно постигаемых ребенком механизмов языка, выступают базисом преднамеренной языковой игры как способности к осознанному нарушению познанных «правил».

## 1.2. «ВВЕРХ ПО ЛЕСТНИЦЕ, ВЕДУЩЕЙ ВНИЗ»: у истоков речевой креативности

*Язык – это «умно организованная система» и «многие кажущиеся странности слов – это предсказуемые следствия ее внутренней логики»*  
(Стивен Пинкер. Язык как инстинкт)

Природа языковой интуиции ребенка во многом загадка, но это, безусловно, тот фактор речевого развития, который форми-

---

<sup>6</sup> Очевидно, в сознании ребенка выстраивается следующая ассоциативная связь: *снегири* – *снег* – *зима* – *весна* – *веснири*. Мотивационная рефлексия (*снегири* так названы потому, что прилетают зимой, когда выпадает снег) вызывает появление словотворческого оппозиита *веснири* (птицы, которые прилетают весной).

руют творческую личность. Понимание истоков речевой креативности ребенка позволяет направить ее в нужное русло. Чем раньше мы задумаемся над тем, как говорит и о чем думает ребенок, тем в большей степени сможем приблизиться к разгадке тайны детской языковой одаренности, ведь «новизна» ощущения слова ребенком сродни художественному мышлению. Тот креативный опыт использования языка, который мы получаем в детском возрасте, не «растворяется», не исчезает бесследно. Именно в возрасте детства, который характеризуется «широкой восприимчивостью и чувствительностью» ко всему новому, лежат истоки формирования творческой личности. Язык как объект и инструмент познания дает ребенку возможность для самореализации, проявляя ментальные доминанты сознания формирующейся языковой личности (в частности, способность ребенка к творческой «импровизации» с языковым материалом – спонтанной, компенсирующей недостаток его компетенции, или преднамеренной, осознанной, игровой).

Речь окружающих (речевая среда, речевая культура общения) и творческая инициатива ребенка, связанная с интуитивным осознанием и использованием потенциала языка для удовлетворения собственных коммуникативных потребностей, – факторы, влияющие на становление языкового сознания ребенка, – переплетаются между собой теснейшим образом.

Научиться оценивать речь детей не извне, а изнутри, встав на позицию ребенка и одновременно приняв на себя роль его «гида» в сложных языковых лабиринтах, – вот продуктивный путь общения взрослого не только с малышом, но и с подростком. Кроме того, «слышать и слушать, что говорят дети» не только интересно, но и полезно, чтобы понять, какой глубокий «след» [Харченко 1994] оставляет в ребенке речевое общение с взрослыми, прежде всего, с родителями, суждения которых имеют в глазах детей непререкаемый авторитет.

Рассмотрим, в каких формах проявляется языковая интуиция и творческая активность детей при усвоении языка.

Речевое новаторство ребенка может иметь как спонтанный, так и осознанный характер.

Не «признавая» нормы, не зная ее, ребенок интуитивно овладевает внутренней логикой языка и использует его возможности настолько своеобразно, что дальнейшее развитие его речи (по мере приближения к усредненной, стандартной модели использования языка) представляет своего рода «регресс». Бодуэн де Куртенэ (диалектически рассматривавший проблемы языкового развития), считал, что в детской речи язык каждый раз словно возрождается, обретает новые формы, что именно в данной сфере речевой деятельности явственно проявляется языковая «перспектива».

В процессе взросления и накопления речевого опыта, когда ребенком овладевают речевые шаблоны (в частности, под влиянием «учебного языка») отмечается заметный спад его речетворческой активности. Возникает, казалось бы, парадоксальная ситуация: чем в большей степени ребенок познает нормы языка, тем в меньшей степени проявляется его оригинальность в языковом плане. «Неправильности» речи маленького ребенка, которые придавали ей очаровательный отпечаток «наивного» детского сознания, при достижении им школьного возраста начинают расцениваться как речевые ошибки, что абсолютно понятно в свете задач языкового образования.

Но как в «борьбе» за чистоту речи сохранить и развить спонтанное «чутье» языка, способность ребенка «удивляться и познавать, находить решение в нестандартных ситуациях» (Э.Фромм), использовать широкий регистр языковых возможностей? Думается, что в различных «практиках» развития речи роль языковой интуиции явно недооценивается.

Детская речь – это тот естественный эксперимент, который показывает, как работает языковой «инстинкт».

Ребенку нравится изобретать слова, а также переименовывать предметы, называть их по-своему. Использование собственных слов и форм дети объясняют тем, что так говорить интереснее и, как это ни странно звучит, «правильнее».

Не случайно, усвоив нормативное (общеупотребительное) название какого-то предмета, ребенок помнит и то, как он называл этот предмет раньше. Например, Алеша Д. (4 г.) вспоми-

нает: – *Когда я был маленький, я говорил вместо «сигарета» – «курилка»* [Дети о языке... 2001].

Увлекательную панораму не только для специалистов, но и для любознательных родителей открывают словари, в которых комментируются (описываются и толкуются) разнообразные факты детской речи.

Не вдаваясь в историю возникновения таких «детских» словарей, заметим только, что они представляли собой первоначально дневниковые записи детской речи (прежде всего, записи родителями речи собственных детей). Наиболее известным «словарем» этого типа является «Дневник Жени Гвоздева: от первых слов до первого класса», созданный замечательным ученым-лингвистом А.Н. Гвоздевым, наблюдавшим за развитием речи собственного сына. Другим знаменитым сборником детских высказываний является книга К.И. Чуковского «От двух до пяти». Выше приводились примеры из «Словаря детской речи» В.К. Харченко, в котором значительно расширен этот возрастной диапазон (дается толкование слов и выражений в речи детей от 2-х до 14 л.). Не менее значимы и словарные материалы, изданные коллективом авторов кафедры детской речи Санкт-петербургского государственного университета им. А.И. Герцена под руководством С.Н. Цейтлин. Представленные в этих изданиях детские «инновации»<sup>7</sup> убеждают в том, что ребенок – «спонтанный лингвист», способный к рефлексии (размышлению) над фактами языка и использованию «выведенных правил» в собственном словотворчестве.

В последнее время появились словари, которые акцентируют внимание на комической и «афористической» стороне речи ребенка. Это словарь «500 золотых приколов (от двух до пяти). Составитель В.Коняхин. М, 2001 (далее – ПЗП) и словарь В.Миронова. «Детослов». Детский толковый словарь. М, 1999 (далее – ДТС). Названные словари чрезвычайно интересны тем, что открывают путь к выяснению механизмов «детского остроумия». Обычно мы воспринимаем все детское «речепроизводст-

---

<sup>7</sup> Термин принадлежит С.Н. Цейтлин.

во» как забавно-остроумное, не задумываясь над тем, что лежит в основе такого эффекта восприятия. Но осознает ли ребенок афористический или комический смысл собственных высказываний? Способен ли он к языковой шутке? Не является ли «детское остроумие» фантомом, который создан воображением взрослого, замечающим парадокс (отклонение от нормы, стандарта) там, где сам ребенок его не видит?

Ответить на этот вопрос не так-то просто. Безусловно, многие парадоксы детской речи следует рассматривать как речевые казусы, смешные для взрослых, но абсолютно «серьезные» для ребенка. Например: (Мальчик следит за игрой в бадминтон): – *А почему у них **шайба** (волан) не туда залетает?* (4 г. 3 м.) [Харч.] // – *В этих **чемоданчиках** (ящиках стола) лежат ложки* (4 г. 10 м.) [Харч.] // – *Почему у больших голубей **шерсть** взъерошенная?* (7 л. 3 м.) [Харч.] // – *А ты мне купишь **фингальных** (бенгальских) огнев?* (5 л.) [Харч.] // – *Куда побежали эти **босикомые**?* [Чук.] и др. Эти речевые аномалии объясняются тем, что дети ассоциативно (по какому-либо случайному сходству) применяют к незнакомому предмету известное им название другого предмета (*шайба* вместо *волан*, *шерсть* вместо *перья*) или сближают слова по созвучию (*бенгальские* и *фингал*, *насекомое* и *босиком*). Этим высказываниям детей дошкольного и младшего школьного возраста явно нельзя приписать статуса шутки, поскольку сам речевой парадокс возникает из-за недостатка языковой компетенции ребенка. Источником непреднамеренного «комизма» детской речи выступают и неожиданные связи, устанавливаемые детьми между существующими в языке словами.

Четырехлетнему малышу захотелось соленого огурчика, а он болеет. Поэтому мама отказывает ему в его просьбе:

– *Сынок, тебе нельзя есть острое.*

– *А тупое можно?* [ДТС].

В нормативном языке действует другая система оппозиций: *острый* – *пресный* (о вкусе пищи) и *острый* – *тупой* (о режущем предмете и т.п.). Смещение этих ассоциативных рядов создает парадокс, вызывающий смех взрослого. Но ребенок, кото-

рый следует закону «симметрии» форм и еще не освоил (не принимает) многозначности слов *тупой* и *острый*, комизма собственного вопроса не осознает.

Частотны подобные примеры, выявляющие парадоксальные векторы нестандартной антонимической связи между узуальными словами (ср. примеры, зафиксированные нами в живой детской речи):

– *Я здесь (= в Екатеринбурге) родилась, а ты, бабушка, в Баку. Я настоящая российка, не искусственная* (6 л.), ср. *естественный – искусственный*;

(Посмотрев фильм «Отверженные» по роману В. Гюго и проникшись сочувствием горбуну Квазимодо, Даша заключает):  
– Некоторые *ровные* люди намного злее *горбатых* (бл.)

Совершенно очевидно, что в подобных примерах имеет место расширение или сужение содержательного объема слов в зависимости от того, какие из компонентов ядерной или периферийной зоны их значений усвоены детьми (являются актуальными для конкретного ребенка). Нарушение канона здесь не является преднамеренным (не осознается самим ребенком).

Вместе с тем многие детские высказывания говорят в пользу спонтанного остроумия ребенка, отражающего его особый взгляд на мир, нестандартность мысли. Однако при всем желании мы не можем в таких случаях говорить об осознанном стремлении ребенка к заострению парадокса.

Афоризм пятилетнего:

– *Время летит от детства* [ПЗП].

Действительно, точнее не скажешь, и можно только удивляться тому, как метко определил ребенок точку отсчета быстротекущего времени нашей жизни.

Еще одно «философское» рассуждение на эту тему:

– *Часы идут, потому что время идет; время идет, потому что года идут; года идут, потому что мне расти нужно* [ПЗП].

Мысль о том, что со временем человек становится взрослым, подкрепляется наивной уверенностью ребенка в том, что и само время подчинено его «заветному» желанию поскорей повзрос-

леть. Вводя устойчивые выражения с разными значениями глагола *идти* (о ходе часов, о ходе времени, о возрасте) в актуальный для него ситуативный контекст, ребенок парадоксально расставляет «акценты» в объективной причинно-следственной связи явлений (часы показывают время, время отсчитывается годами, а года идут, чтобы ребенок мог расти).

Проявление речевой изобретательности (способность к номинативному «инсайту») дети обнаруживают и в различных бытовых ситуациях общения с взрослыми. Так, на реплику бабушки: «*Сережа, вставай. Уже поздно. Засоней быть нехорошо!*» – внук в качестве оправдания собственного поведения отвечает аргументом «от противного»:

– *Неужели вам не нравится такой **пододеяльный** мальчик? Не бадуется, не просится на улицу...* [ПЗП]. В определение *пододеяльный мальчик* вкладывается смысл «послушный, не доставляющий хлопот взрослым, не требующий к себе внимания» (при этом ребенок, конечно, лукавит, прекрасно понимая, что долго спать не значит быть хорошим).

Нередко дети трансформируют устойчивые выражения, придавая им актуальный (часто весьма остроумный) ситуативный смысл. Например:

Бабушка: – *Опять у тебя все коленки в ссадинах!*

Сережа с *грустью*: – *А чего вы хотите? Это все ушибки молодости* [ПЗП].

Явное подражание «взрослой» интонации говорит о том, что *ушибки молодости* не оговорка и не ослышка, а «коррекция» (видоизменение) известного ребенку выражения *ошибки молодости*. Сближение слов *ошибки* и *ушибы* обнажает тот буквальный смысл, который вкладывает мальчик в содержание собственной реплики, проявляя при этом спонтанное чувство юмора, способность перевести «стрелки» в другую сторону (перелючить восприятие ситуации в новое русло).

Можно было бы привести еще немало таких фактов, занимательных своей парадоксальностью и имеющих несомненное отношение к изучению природы комизма детской речи.

Однако важно помнить, что детская речь не может оцениваться с позиций «взрослой» ментальности. В детской речи слова живут по своим законам, обнаруживая потенциальные смыслы, которыми они не обладают в языке взрослых.

И, тем не менее, способность ребенка адаптировать осваиваемый языковой «материал» к выражению актуальных для него смыслов (создавать новые слова) и придавать свежий ракурс «готовым» словесным знакам – свидетельство нереализованного потенциала языка и его динамической природы.

Приведем несколько характерных примеров такого рода.

**Вещий сон** – сон про вещи: – *Мама, я тебе сон расскажу. – Это вещий сон? – Да нет, это был сон не про вещи* (Саша, 7 л.).

**До космоса** – очень много (о большом количестве чего-л.). (Хвастается перед детьми в садике): – *Мы с папой в магазин пойдем. Там игрушек – до космоса!* (Денис, 4 г.).

**Кофейник** – тот, кто готовит кофе. (Услышав от бабушки слово *кофейник*, сообщает): – *А у нас папа – кофейник. Он маме кофе варит* (Богдан, 4 г.).

**Младшина** – воинское звание (антоним к *старшина*). (Отец рассказывает сыну о воинских званиях. Упоминает и старшину): – *А младшина тогда чем занимается?* (Коля, 7 л.).

**Мялка** – резиновый антистрессовый мячик-тренажёр для пальцев рук: – *Мама опять в мялку играет* (4 г.).

**Нюхно** – об ощущении запаха. (Заходит на кухню, где мама жарит рыбу): – *Чем это нюхно?* (Наташа, 3 г.).

**Подметёлка** – веник: – *Мама, я тебе помогать буду. Дай мне подметёлку!* (Таня, 3, 5 г.).

**Умность** – ум. (Мальчику исполнилось 6 лет): – *Вот теперь у меня в голове появилась умность.*

**Фей** – ученик феи. О помощнике феи из сказки «Золушка», мальчике, который «не волшебник, а еще только учится»: – *Это добрый маленький фей* (Нина, 4,5 г.).

**Холоженка** – мороженка. (Трехлетний Богдан есть мороженое, приговаривая): – *Мороженка-холоженка!* (Обычно мама предупреждает его, что мороженое холодное и есть его надо медленно).



**Шерстёнок** – котёнок. (Гладит котенка): – *Шерстёнок мой маленький!* (Кристина, 5 л.).

Таким образом, процесс усвоения языка, по сути, втягивает ребенка в стихию спонтанного слово- и смысловотворения.

«Чувство языка» имеет эвристический характер, что определяет самостоятельную для каждого ребенка траекторию речевого развития, включая разные формы рефлексии над содержанием и формой вербальных знаков.

Соединение информации, идущей от языка, с когнитивным опытом ребенка создает тот уникальный феномен, который определяется как «детская языковая картина мира».

### **1.3. ВОЛШЕБНАЯ ПРИЗМА ... (язык ребенка как образ его мира)**

*Язык передает индивиду вполне готовую, сформированную систему понятий, классификаций, отношений», но «ребенок заимствует только то, что ему подходит, гордо проходя мимо того, что превышает его уровень мышления.*

(Ж. Пиаже. Речь и мышление ребенка)

Уникальный образ мира ребенка – производное от доступных ему форм познания и мышления. Интерес ко всему окружающему проявляется у детей как естественная потребность, вызванная необходимостью ориентироваться в неизвестной (постигаемой) реальности.

«Неуемный познавательный инстинкт ребенка психологи сравнивают с реакцией, названной Павловым рефлексом «*Что такое?*». Американский ученый Э. Эриксон, выделивший 8 фаз жизненного пути, отмечает, что именно в раннем онтогенезе (в возрасте от 1 года до 3 лет) формируется понятие «Я», т.е. начинается становление самосознания ребенка. Следующий возрастной этап (от 3 до 7 лет) он называет «игровым», поскольку в этом возрасте основным видом деятельности ребенка становится игра» (Цит. по: [Рождественская, Толшин 2006: 13]).

Данные возрастные особенности (стремление к самоутверждению в общении и к игре как способу испытать свои возможности, пережить разные ситуации, недоступные в непосредственном опыте) приходится на самый активный период речевого развития и проявления языковой креативности ребенка (нестандартного выражения средствами языка его собственных представлений о мире).

Практический опыт освоения мира, накопленный ребенком, в процессе овладения речью подкрепляется и значительно обогащается информацией, идущей от языка, который открывает ребенку новые возможности для самореализации. Язык задает свой собственный ракурс осмысления действительности, стимулируя *исследовательскую инициативу ребенка в постижении природы знаковой символики* (связи формы и содержания словесных знаков).

Речь ребенка – своеобразный индикатор его мыслей и особенностей языкового сознания (результат специфической переработки детьми осваиваемых языковых форм и значений, а также собственного практического опыта).

Разные векторы получаемой информации о мире (*мифологический, естественнонаучный, прагматический* и т.п.) причудливым образом переплетаются в сознании ребенка, образуя уникальное «смысловое пространство детства», где есть свои установки, приоритеты, ценности, своя логика объяснения явлений, свои способы обобщения и классификации фактов языка и действительности.

Вот один характерный пример.

Мама читает вслух: *«А в корзине яйца утиные».*

– *А она (курица) думала, что цыплиные?* (4 г. 11 м.).

Из вопроса понятно, что в сознании ребенка *цыплиные яйца* – это те, из которых вылупливаются цыплята. С точки зрения обычного словоупотребления в этом случае следовало бы сказать *куриные яйца*. Но новообразование *цыплиные яйца* в контексте детской речи не то же самое, что *куриные яйца* в общепринятом смысле (т.е. «яйца, которые несет курица»). Для ребенка актуально не то, что птицы несут яйца, а тот факт, что из

них появляются (вылупливаются) птенцы (*утята* из *утиных* и соответственно *цыплята* из *цыплятиных*).

Интересно, что этот мотив (появление на свет из яйца) характерен и для представлений ребенка о рождении человека: – *А человек из яичка вылупляется?* – *В общем-то, да.* – *А тетя, которая ему скорлупки очищает, – его мама?* (5 л.) // – *А откуда Дед Мороз взялся, из ледяного яйца?* (5 л. 4 м.) [ДТС].

Близкий мотив – восприятие маленьким ребенком собственного (безопасного, освоенного, личного) пространства на фоне аналогии с «жилищем» животных и птиц.

Алеша рассуждает: – *У птички – гнездышко, у мышки – норка, у белки – дупло, а у меня... кровать* (2 г. 6 м.) [ДТС].

Известно, что «...ведущей формой познания в детском возрасте выступает представление, отражающее специфический строй мышления ребенка: восприятие мира в конкретно-чувственных образах предметов, действий, явлений» [Шахнарович 1979: 164].

В этом отношении показательны метафоры детской речи, которые имеют, прежде всего, познавательный характер, представляя опыт освоения новой для ребенка реальности в образах уже освоенной.

Мальчик впервые сел за пианино. Нажал клавиши слева от себя (низкие ноты), потом справа (высокие):

– *Здесь ночь, а здесь утро* [ДТС].

*Высокий* звук пианино воспринимается как *светлый* и ассоциируется у ребенка с *утром* (наступлением дня, временем, когда светает), *низкий* звук воспринимается как темный и ассоциируется с *ночью* (отсутствием света).

Для ребенка вообще характерно связывание различного рода ощущений в силу их общего эмоционального тона.

Такие ассоциативные переносы возникают на основе соединения в сознании ребенка разных «следов» его чувственного опыта, в данном случае это наложение зрительных и слуховых представлений (то, что в психологии называется синестезией – соощущением, когда «одно какое-нибудь чувство вызывает дру-

гое, относящее к совсем иной области восприятия» [Оганесян 2007: 73]).

Типичны для детей метафоры-олицетворения. Ср. характерный пример «общения» ребенка с машиной, которой приписываются «человеческие» свойства:

Машина едет по бездорожью. Полина гладит сиденье рядом с собой и приговаривает):

– *Потерпи, машиночка, потерпи хорошая.* (Потом поясняет): – *Это я ее по желудку глажу* (5 л.).

Нередко сам язык вводит ребенка в заблуждение наличием в нем разных средств обозначения, казалось бы, тождественных (похожих) явлений (ситуаций). В языковой картине мира каждое слово имеет свою сферу влияния, не позволяющую другому знаку вторгаться на уже занятую территорию. Так, глаголы *поспевать* и *увядать*, несомненно, имеют отношение к «жизни» растений, однако *поспевать* (созревать), согласно правилам языка, могут только ягоды, фрукты, а *увядать* – только цветы, листья на деревьях (правда, о листьях предпочтительнее говорить *повяли, пожухли*).

Но если выйти за рамки языковых ограничений в употреблении данных слов, то можно признать значения в каком-то смысле тождественными: по сути, момент созревания есть не что иное, как начало увядания.

Своеобразной иллюстрацией такой логики является следующий факт детской речи.

Осенью Леня увидел на деревьях побуревшие, жухлые листья и обрадовался:

– *Скоро будет зима – листья уже поспели!* [ДТС].

Увядающие (желтые) листья на деревьях ассоциативно вызывают у ребенка представление о созревании плодов, что и служит причиной умозаключения *листья поспели*, а ситуация в целом когнитивно освоена ребенком как преддверие зимы (знак ее скорого прихода). Можно, конечно, объяснить нестандартное высказывание ребенка недостаточностью его языковой компетенции («неучетом» ограничений в сочетаемости глагола *поспевать* и/или дефицитом словарного запаса), однако такое слово-

употребление знаменует собой стремление ребенка выразить доступными ему средствами языка собственное понимание связей между наблюдаемыми явлениями.

В основе таких ассоциативных аналогий лежат предметные эталоны («практически» освоенные, наглядные «образы» предметов окружающего мира), ориентируясь на которые ребенок воспринимает значения усваиваемых слов:

– *Мама, надууй зонтик!* – просит маленький Саша, увидевший, что начинается дождь [ДТС].

Очевидно, образ надувающегося (раскрывающегося) в воздухе парашюта выступает для мальчика предметным эталоном значения слова *зонтик* (отметим, что этот детский вариант, заменяющий нормативное сочетание *раскрыть зонтик*, весьма точен и выразителен).

Белизна снега, впервые увиденного ребенком, ассоциируется у него с цветом молока. Малыш выглянул в окно, увидел покрытую снегом землю и ахнул:

– *Смотрите, молоко!* [ДТС].

Данный предметный «образ» снега и само слово *молоко* выступают для двухлетнего мальчика первым способом фиксации наблюдаемого явления в сознании.

Актуальны для детей прежде всего *признаки внешнего сходства*, используемые при переносе наименования с одного предмета на другой. Такие переносы характеризуют специфическое качество лингвокреативного мышления ребенка, устанавливающего непредсказуемые аналогии на основе вполне очевидных, но чаще всего случайных признаков «похожести» сравниваемых предметов.

У Сережиной мамы были босоножки с круглыми пряжками. Потом она купила себе новые – без пряжек. Сын не одобрил покупку:

– *Мне больше нравятся босоножки с рулями* [ДТС].

Круглая форма пряжки – тот внешний признак, который позволяет мальчику отождествить ее с *рулем*. При этом функция руля как предмета, предназначенного для управления машиной,

не учитывается, что вызывает комическое восприятие детской метафоры взрослыми.

Спонтанно используемая детьми техника «образной» номинации отражает и актуальные для детей представления о *причинах* того или иного явления.

Леня наблюдает, как снежинки падают в лужу и тут же исчезают – тают:

– *Папа, смотри – снежинки прячутся в луже* [ДТС].

Сверкнула молния, громыхнул гром. Мальчик испуганно показывает на небо:

– *Смотрите на небе цапаина!... И гром рванул!...* [ДТС].

Раскаты грома ассоциируются у ребенка с внезапным и энергичным действием, подобным взрыву. Слово *цапаина* выражает образное представление о сходстве молнии с тем, как появляется след от пореза на коже.

Ср.: Гроза. Сверкают молнии. Наташа делает вывод:

– *Небо трескается по швам* [ПЗП]. То же самое явление (сверкание молнии) представлено через бытовую ассоциативную аналогию – «с треском разошедшийся шов на ткани».

Культурологические наслоения (стереотипы детской субкультуры, в частности, влияние детской литературы) также закрепляются в детском образе мира и отражаются в самостоятельных оценочных номинациях и суждениях ребенка.

После размолвки с отцом обиделся на весь мужской род:

– *Все мужчины – Бармалеи, потому что они сердитые* [ДТС].

Трехлетнему Диме очень нравится песенка крокодила Гены из мультфильма и в частности строчка: «Прилетит вдруг волшебник в голубом вертолете». Увидев однажды в небе вертолет, он спрашивает:

– *Мама, кто летит? – Летчик. – Нет, это волшебник* [ДТС].

Влияют на ребенка и собственно языковые клише, используемые в разных сферах жизнедеятельности социума.

Увидев из окна автобуса толстого прохожего, пятилетний ребенок кричит:

– Смотрите, какой дяденька! Он, наверное, из общества защиты живота! [ДТС].

Детская номинация ассоциативно связана с названием широко известной организации (*Общество защиты животных*). Замена *животное* на *живот* выглядит вполне остроумно применительно к характеристике толстяка (буквально того, кто бережет свой живот, много ест). Если же углубиться в этимологию слова *животное*, то обнаруживается его связь с *живот* в значении «жизнь», что, конечно, неизвестно ребенку, он сближает когда-то родственные слова интуитивно, по созвучию. Но «игра» самого языка, обусловленная его динамической природой, нередко обнаруживает себя в детской речи (в данном случае это этимологическая игра значений: *живот* «жизнь» и *живот* «часть тела человека»). Ребенок, обладающий прирожденным лингвистическим инстинктом (чувством корня), зачастую спонтанно обнаруживает «ретроспективу» использования словесных знаков. Это касается не только приведенного примера.

Размышляя об отражении в речи ребенка особенностей его сознания, нельзя обойти стороной ярко выраженный антропоцентризм детского сознания – человеческое «измерение» как универсальный принцип восприятия и осмысления явлений окружающего мира (все, что становится предметом познания ребенка, рассматривается через аналогию с качествами, действиями, ценностями, присущими человеку). Этот принцип лежит в основе любого естественного языка, отражающего приоритеты обыденного сознания. Однако язык ребенка транслирует не просто наивную, а «сверхнаивную» картину мира [Лепская 1997].

Детское сознание и мышление (особенно в раннем дошкольном возрасте) близко мифологическому, точнее, мифопоэтическому восприятию действительности, для которого характерно представление о всеобщей сопричастности явлений человеческого, природного, животного и «вещного», предметного мира: «...неотчетливо различаются субъект и объект, предмет и знак, вещь и слово, существо и его имя, вещь и ее атрибуты, единичное и множественное, пространственные и временные отношения; слабо развиты абстрактные понятия» [Аксенова 2000: 37].

Такое восприятие мира формируются у ребенка во многом под влиянием фольклора, который является мощным фактором воздействия на ребенка (сказки, считалки, детские потешки, скороговорки, песенки и т.п. – один из главных источников культурного развития ребенка); кроме того, «взрослые намеренно и стихийно снабжают ребенка различными представлениями житейского уровня» – как упрощенными естественнонаучными, так и традиционными, в частности, религиозными. Немалую роль в этом процессе играют литература и средства массовой информации. Собственный опыт ребенка в отношении мироустройства... «невелик, и он вынужден более полагаться на опыт взрослых» [Аксенова 2000: 32-33].

Например, актуально для ребенка представление о способности человека превращаться в животных и птиц (ср. мифологический мотив «оборотничества»). Такие представления складываются у детей не без влияния сказочных сюжетов (достаточно вспомнить хотя бы братца Иванушку, не послушавшегося сестрицу Аленушку, напившегося воды из следа от козлиного копытца на дороге и превратившегося в козлёночка).

Этот мотив проявляется и в осмыслении детьми значений некоторых устойчивых языковых выражений, характеризующих человека и реалии окружающей природы через «образы» животных и птиц, особенности их внешнего вида и «поведения». Так, смысл образного выражения *гусиная кожа* (о мелких прыпышках на коже человека) ребенок воспринимает буквально, как признак превращения (кого-л.) в гуся:

– *Баба сказала, что у меня уже гусиная кожа. Я в гуся превращаюсь, да?* (Алеша, 4 г.)

*Волчьи ягоды* – название ядовитых, несъедобных, диких ягод с помощью «волчьего образа» – воспринимается ребенком в значении «ягоды, способные превратить человека в волка», поскольку «могут есть их только волки»):

- *Мама, а правда, что волчьи ягоды есть нельзя?*
- *Да, правда.*
- *А Коля съел.*
- *И что.*



– *Пока не серый, не воет* (Алеша, 5 л).

Другая довольно типичная ситуация «вхождения» в чужой образ связана с восприятием ребенком зооморфных сравнений, когда характеристики внешнего вида или поведения животных, птиц, насекомых ребенок применяет к самому себе:

Зима. Сережа вернулся с улицы весь в намерзшем снегу. Бабушка сбивает с ботиночек ледяные корочки. Сережа с радостью:

– *Я как цыпленок! Из скорлупы рождаюсь!* [ПЗП].

Ассоциативная цепочка: обледенелая корка снега – скорлупа – цыпленок (который вылупливается из скорлупы) приводит ребенка к установлению некоего внешнего подобия двух ситуаций.

В детских ролевых играх перевоплощение – обязательный компонент. Вспомним известную строчку из А.С.Пушкина: *«Вот бежит дворовый мальчик, в салазки Жучку посадив, себя в коня преобразив...»*.

Приведем один характерный пример подобного игрового поведения ребенка.

Трехлетняя Оля, собираясь утром в садик, всегда сообщала, кем она сегодня будет: любимые персонажи девочки – Кот в сапогах, лиска Лариска (из сказки «Про зайку Петю»), Элефантик (маленький слоник из мультфильма) и т.п. Соответственно выбранной роли она вела себя в течение целого дня. Эта игра в преобразование продолжалась довольно долго, лет до пяти, принимая разные формы в зависимости от актуальной для более позднего возраста «культурной» информации. Приняв эту форму общения, мать девочки подыгрывает ей.

– *Оська, ты сегодня кто?*

– *Я зайка Петя. Ем морковку и прыгаю.*

– *А в чем ты сегодня в садик пойдешь?*

– *В штанишках с хвостиком.* (Надевает брючки).

– *А где же хвостик?*

– *Он же м-а-аленький, его не видно.*

Подобные «перевоплощения» (ролевые маски) имеют ситуативный характер и также отражают «мифологизированный»

образ мира ребенка, который в своей фантазии легко представляет себя в разных ипостасях. Правда, не следует забывать, что уже маленький ребенок понимает условность надеваемой на себя «маски» (того или иного образа, с которым он себя временно отождествляет)<sup>8</sup>:

– *Когда будет холодно, я надену белую шубку и буду мишкой на севере* (Лиля, 5 л.9 м.) [Харч.].

Сама речевая конструкция (*мишка на севере*) свидетельствует о характере образной аналогии (ассоциации с названием известного сорта конфет «Мишка на севере», на обертке которых изображен белый медведь).

Таким образом, реальная и «нереальная действительность» тесно переплетены в причудливой, сложной, сочетающей в себе «практицизм» и «фантазию» субъективной картине мира ребенка. Складывающийся в сознании ребенка «образ» мира получает подкрепление и развитие, соединяясь с информацией о мире, «идушей» от языка.

Картина мира, открывающаяся ребенку в процессе усвоения языка, не менее сложна, чем реальная картина мироустройства, хотя она в основном ориентирована на наивное (бытовое) сознание. Ребенок, попадая под воздействие этой отраженной «реальности», подстраивает ее под себя в зависимости от актуальных для него (доступных его пониманию в соответствии с уровнем развития мышления, психики, познавательного опыта) аспектов восприятия формы и содержания языковых номинаций.

---

<sup>8</sup> Заметим в этой связи, что мифологическое сознание не делает различий между вымыслом и реальностью (например, туча, напоминающая какое-либо животное своей формой, воспринимается как одушевленное существо: животное, превратившееся в тучу, или животное в обличье тучи) [см. об этом: Фрэзер 1998; Леви-Брюль 1994; Конова-лова 2007].

#### 1.4. В СОБСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ КООРДИНАТ... (ментальные доминанты детского языкового сознания)

Речевое развитие каждого ребенка индивидуально и вместе с тем обнаруживает некоторые универсальные черты, характерные в целом для детского языкового сознания. Эти общие черты выступают как ментальные **доминанты детской речи**, или **наиболее характерные** для определенных этапов онтогенеза способы языкового «выражения» ребенком (временно господствующих) представлений о действительности. Используя язык как способ выражения собственных представлений о мире, дети «следуют» определенной системе координат, связанных с особенностями их мышления и уровнем языковой компетенции.

Координаты детского образа мира «создают» нестандартный ассоциативный контекст осмысления ребенком единиц языка.

Приведем несколько реплик, проявляющих парадоксальную логику осмысления детьми значений слов:

– *Смотри, какие листики зеленые. – Их зеленкой красят? //*  
– *Эти конфеты (с праздничного стола) нельзя есть. – Они еще не созрели? //* Аню донимают комары. – *Мама, когда же у них обед кончится? //* – *А эвкалипт – это на дереве болтаются пузырьчики с лекарством?* [Харч.]

В сознании ребенка легко соединяется то, что для взрослого кажется несоединимым, и, наоборот, «разводится» то, что кажется взрослому неоспоримо связанным.

В приведенных выше вопросах («гипотезах» о значениях слов) явственно обнаруживается смешение детьми явлений человеческого, природного и «вещного» мира (*конфеты нельзя есть, так как они еще не созрели – несъедобны, как незрелые плоды – овощи, фрукты, ягоды; листья зеленые, потому что их покрасили зеленкой; комары обедают, подобно людям, в обеденный перерыв; пузырьчики с лекарством – настойкой эвкалипта – растут на дереве*).

Кроме того, объяснения значений слов имеют сильную привязку к личному (практическому) опыту ребенка.

Но относиться к подобным фактам детской речи, ограничиваясь только констатацией их «неправильности», никак нельзя. Важно помнить, что у детей особенный (гораздо более обостренный, чем у взрослых) языковой «слух», направленный на то, чтобы в самой форме (звучании и структуре) знака найти ключ к его смыслу, опираясь на умозаключения, доступные детскому пониманию.

Приведем еще один показательный пример:

Юра (6, 5 л.) узнал, что родители едут в Германию, где будут работать и жить некоторое время. Спрашивает:

– *А как мы будем с немцами разговаривать?* –

– *Как все, на немецком языке.*

– *Но они же немые!?*

– *Не говори глупостей. У них свой немецкий язык.*

– *А как я его узнаю?*

– *В школу пойдешь и выучишь.*

– *В немецкую школу, для глухонемых?*

В этом диалоге взрослый партнер упорно не замечает того противоречия, в которое вступают в сознании ребенка слова *язык* (= озвученная речь) и *немцы* (последнее воспринимается через ассоциацию с *немой* – лишенный возможности говорить). Но интересно то, что, связывая слова *немец* и *немой*, мальчик случайно угадывает их действительное родство, правда, прилагательное *немой* употреблялось раньше в другом значении – так оценивали русские непонятную для них речь чужестранцев (*немец* – немой, буквально «тот, кто ничего не может сказать по-русски»).

К сожалению, дети и взрослые часто тоже как будто «не слышат» друг друга. И это никак не способствует развитию языковой компетенции ребенка, который нуждается в постоянной «подпитке» лингвистической информацией со стороны более сильных коммуникантов.

Формула «путь к осмыслению феномена человека лежит через его язык» [Арутюнова 1999: 324] вполне применима и к исследованию личности ребенка (детского сознания, отраженного в языке).

Собственная система координат проявляется в следующих чертах детского языка:

➤ **Антропоморфизм** (восприятие мира в «человеческом» измерении) – **всеодушевление**, использование олицетворения как универсального способа номинации.

➤ **Прагматизм (или «практицизм»)** – **овеществление** (перенесение познанных свойств «предметной» действительности – практического опыта манипуляций с предметами – на явления природы, животный и растительный мир и самого человека).

➤ Невосприятие условности знака (**номинативный «реализм»**): буквальное понимание значений слов и фразеологизмов.

➤ Наполнение словесных знаков **ситуативно-личностным смыслом**.

➤ Эмоциональность, экспрессивность, оценочность, спонтанная метафоричность (**способность «мыслить образной аналогией»**).

➤ Ярко выраженная **рефлексия над знаком** («выведение» логики языковых номинаций, обоснование или прояснение ребенком их мотивированности с позиций собственного познавательного опыта).

➤ Способность к **языковому «эксперименту»** (стихийное и осознанное словотворчество, модификация готовых форм как проявление ассоциативной «свободы» и гибкости мышления ребенка).

Охарактеризуем каждую из выделенных доминант отдельно.

#### **1.4.1. МИР, В КОТОРОМ «УЛЫБАЮТСЯ ЗВЕЗДЫ» (антропоморфизм как форма речевого мышления ребенка)**

Антропоморфная доминанта восприятия мира особенно наглядно отражается в речевом «мышлении» ребенка, где основной точкой отсчета выступает он сам.

Специфичны в этом отношении **«параметрические, измерительные единицы»** детской речи (обозначения размера, времени, количества и т.п.).

Именно таким специфическим смыслом наполняются слова *вдлинь* и *вширь* в речи пятилетнего мальчика.

Сережа учит Наташу:

– Ты *вдлинь* дивана не ложись, все увидят, что ты *маленькая*. Ложись *вширь* дивана, тогда будешь *большая* – *от края до края!* [ПЗП].

В описанной ситуации слова *вдлинь* (в длину) и *вширь* (в ширину) приобретают значения «большой» и «маленький» относительно **роста ребенка**. Выражение *от края до края* также получает конкретный ситуативный смысл: расстояние, равное ширине дивана и **росту маленького** ребенка. Можно интерпретировать эту ситуацию и по-другому. Предметными эталонами для указания на большой или маленький рост ребенка становятся «длина и ширина дивана» (величина *вдлинь* и *вширь*).

Измерение собственного роста часто производится маленькими детьми в «человекоединицах». Например: – Я уже *ростом с полбабушки* // – Сереже до папы (дорости) *только голова осталась* и т.п. Аналогом таких высказываний служат языковые модели типа *на полголовы выше, ростом с папу* и т.п. Однако в детской речи подобные сравнения используются расширительно. Например, увидев высотный дом, Миша (6 л.) поднимает руку, как бы «примериваясь» к его высоте: *Этот дом в сто рук выше нашего !!!*

«Антропоморфная система измерения» обнаруживается и в использовании детьми языковых номинаций, касающихся периодов человеческого возраста, для характеристики размера предметных реалий.

Наташа рассматривает книжку:

– Буквы бывают *большие* и *маленькие*.

Сережа:

– А *среднего возраста* у них нету? [ДТС].

К таким вопросам подталкивает ребенка сама неоднозначность значений прилагательных *большой, маленький*, которые в

языке используются и для указания на размер предмета, и на возраст человека (например, *маленький* – о ребенке младшего возраста, *большой* – о ребенке старшего возраста; *средний* подростковый *возраст*, человек *среднего возраста*; ср. *маленький* – *средний* – *большой* для указания на разницу в величине, размере чего-нибудь). Таким образом, ребенок чутко реагирует на пересечение языковых классификаций, в которых одни и те же слова входят в разные системы координат, и значительно расширяет сферу использования слов с компонентом одушевленности.

Антропоморфизм как черта языкового сознания ребенка наиболее ярко обнаруживается в спонтанной реализации номинативной «техники» **олицетворения**.

Если во «взрослом» языке олицетворение – весьма распространенный, но привычный, устоявшийся, часто уже утративший образность оборот (например, *плакучая ива*, *ход времени*, *слепой дождь*, *ножка стола* и т.п.), то в детской речи это «живой» номинативный прием. Арсенал «олицетворений» постоянно пополняется в детской речи, выявляя широкий спектр характеристик и оценок окружающего мира на основе антропоморфных аналогий.

Актуальную для детей модель олицетворения представляет собой использование одушевленных существительных для **выражения оценочного (чаще ласкательного) отношения к предмету небольших (маленьких) размеров**.

Саша ест яйцо, разрезанное на кусочки. Мама торопит его отправляться спать. Остался маленький кусочек:

– *Мама, подожди, я скушаю еще вот этого маленького сыночка.*

Вообще все маленькие вещи – дольку яблока, ломтик сыра, кусочек хлеба – называет *сыночками* [ДТС].

Сорвав пушистую почку только что распутившейся вербы, пятилетний мальчик восклицает: *Какого я котеночка прелестного нашел!* (В. Носов). В основе такого словоупотребления лежит образная аналогия (по признаку «пушистости» почка вербы уподобляется котенку). Очевидно, что метафора, спонтанно соз-

данная малышом, имеет одновременно и номинативную, и оценочную функции. Заметим, что в языке слова типа *киска*, *зайка*, *котик*, *котенок* и др. имеют значение уменьшительно-ласкательного обращения и часто в этом смысле используются по отношению к детям.

Основой ласкательных номинаций-олицетворений служит также сравнение каких-то природных реалий или представителей животного мира с грудным ребенком.

О маленьком грибочке:

– *Смотри, какой грудной грибёночек* [Чук.] (буквально: грибной ребёночек. Примечание наше. – Т.Г.);

Об аквариумной рыбке:

– *Какая рыбка маленькая, грудная, наверное* [Чук.].

Та же модель олицетворения (представление маленького предмета в «образе» детеныша) выступает в детских инновациях *шкафёнок* (о маленькой тумбочке), *стеклёнок* (осколок стекла), *вагонята*: – *Вагонята вырастут – паровозиком станут; шишенята* (маленькие шишечки в противоположность большим: – *Вы шишенята польете, чтоб из них шишки выросли*), *огонята* (язычки пламени костра) и т.п. (примеры из: [Чук.]). Все эти слова образованы с использованием суффикса «детскости» (-онок/-ят/а).

С одной стороны, олицетворение проявляется в наделении неодушевленных предметов свойствами живых существ, с другой стороны, в «очеловечивании» живых существ (животных, птиц, насекомых), реалий природы и отвлеченных понятий, которым «приписываются человеческие свойства, свойства существа мыслящего и действующего осознанно» [Чеботарева 2003].

«Очеловечивание» животного мира абсолютно органично для сознания ребенка, который испытывает на себе влияние сказок, мультфильмов, разного рода детских стихов и детской прозы (чего стоит в этом смысле хотя бы «Муха-Цокотуха»!), где животные, птицы, насекомые действуют, чувствуют, живут, подобно человеку:

– *Мухи же в пять часов уже ложатся спать, а почему эта бодрствует?* (7 л. 5 м.) / – *Мам, когда снежок, мухи боятся*



*снега?* – *Боятся.* – *Ах, бояхины, бояхины!* (4 г. 10 м.) // – *А где тут волкина квартира?* (3 г.) // – *А воробей это кто? Это сын голубя?* (4 г. 5 м.) (примеры из: [Харч. 1994]).

Для маленького ребенка еще не существует ограничений в использовании номинаций, относящихся только к «человеческой» сфере, к тому же многих слов, имеющих иную («животную») специализацию, ребенок просто не знает (ср., например, *волкина квартира* вместо *волчье логово*).

В основе олицетворений этого типа лежит прямая аналогия между отношениями в человеческом и животном мире, **приписывание действиям животных мотивов, свойственных поведению человека.**

Представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо» в человеческом общении, закрепляются системой социальных стереотипов, которые складываются у ребенка во многом под влиянием воспитательных «инструкций» со стороны взрослых. Эти «взрослые интонации» легко улавливаются в детских оценках «жизни» животных.

Девочка размышляет вслух:

– *Мухи зимой на юг не улетают, потому что не умеют стаей летать.* Подумала и добавила. – **Недисциплинированные потому что [ПЗП].**

*Летать стаей* значит для ребенка примерно то же, что *ходить строем* (актуальный для детей-детсадовцев стереотип слаженного коллективного «действия»).

Поведенческие «правила» ребенок черпает и из самого языка, например, из устойчивых образных выражений, отрицательно оценивающих сходство поведения человека с поведением животных (ср.: *кривляться, как обезьяна*).

Осваивая формулы сравнения человека с животным, дети иногда весьма остроумно «переворачивают» ситуацию:

Мама, обращаясь к дочке:

– *Не кривляйся, как обезьянка!*

Лариса задумывается:

– *А когда обезьяний ребенок не кривляется, его родители-обезьяны ругают, что он на человека похож?* [ПЗП].

В соответствии с детской логикой буквального понимания этого выражения, то, что недопустимо для человека, вполне естественно для поведения животного, поэтому свойство *кривляться* осмысливается девочкой как «норма» поведения обезьян. Из этого допущения следует ложный вывод, что у обезьян, как и у людей, есть собственный «кодекс поведения». В частности, обезьяне положено *кривляться*, чтобы не уподобиться человеку.

Интересен факт **«персонификации» детьми названий частей собственного тела**, которым приписывается самостоятельная «активность» (способность действовать подобно разумному существу). Это еще одна модель олицетворения.

Например: Сережа поцарапал ногу. Бабушка бинтует, видимо, слишком затягивает. Сережа предостерегает: – *Бабушка, ты не обижай мою ногу, а то она меня носить не будет* [ПЗП]. Очевидно, именно в таком буквальном смысле воспринял ребенок от взрослых выражение «ноги не носят» (об уставшем человеке).

Типичным для детей является **перенесение языковой модели «семья человека»** (*муж – жена – дети* и т.п.) **на отношения между животными, птицами, насекомыми и даже неодушевленными предметами:**

– *Ворона и ворон – муж и жена?* (5 л.) // Петух идет чрез дорожку. Илюша: – *Дедушка, притормози. Петух говорит: «Не давите меня. Я к своей жене иду»* (5л.11 м.) [Харч.] – олицетворение выражается к тому же в приписывании птице способности говорить.

Ср.: – *У всех птиц мужья – настоящие птицы, а у курицы – петух* [ДТС].

В последнем примере олицетворение соединяется с характерным для ребенка представлением о птице как летающем существе. Птица и полет ассоциативно «связаны» не только в детском сознании. Приведенная выше реплика ребенка очень напоминает известный афоризм: *«Курица не птица, баба не человек»* (да и петух, как известно, высоко не летает, следовательно, это не типичная птица). Не исключено, однако, что отказ петуху в статусе настоящей птицы (и соответственно в статусе «достой-

ного мужа курицы») вызван стремлением ребенка максимально приблизить определенное содержание к понятной языковой форме (соединить значение *муж-жена* с «маркером» мужского или женского рода в словах *птица – курица – петух*). Дети достаточно рано осваивают окончание *-а* как показатель «женскости», поэтому, с точки зрения ребенка, слово *птица*, видимо, «не приложимо» к *петуху* («мужу» курицы).

Совмещение олицетворения с освоением способов языкового выражения рода часто проявляется в достраивании детьми недостающего звена «пары»: – *Синица – тетенька, а синиц – дяденька* // – *У белки мужа как зовут? Белк?* (4, 5 г.).

Этот способ обратного словообразования (отсечения окончания от слова женского рода для получения слова мужского рода) чрезвычайно популярен в детской речи для выражения родовых противопоставлений. Ср. «аналитический» способ указания на половую принадлежность через идентификатор *дядя*: – *А как называется дядя корова?* (7 л. 6 м.) [Харч.]. Оппозиты *дядя – тетя* в детской речи выступают как корреляты противопоставления *мужчина – женщина*.

Олицетворение как черта речевого мышления ребенка часто выражается в **нестандартной сочетаемости слов**.

Так, слова, называющие животных, птиц и т.п. и неодушевленные предметы используются в сочетании с глаголами и прилагательными, которые указывают на особенности поведения и черты характера, свойственные только человеку:

– *Все птицы улетели на юг, а голуби забастовали?* [ПЗП].

Применительно к обозначенной ситуации (голуби не улетают на зиму в теплые края) слово *забастовать* не подходит, поскольку оно указывает на проявление социального протеста. Вряд ли ребенок использует глагол в переносном смысле, хотя в устах взрослого эта фраза могла бы быть воспринята как шутка.

Глаголы со значением одушевленности, употребляемые детьми в сочетании с названиями неодушевленных предметов, являются, с одной стороны, маркерами олицетворения как доминанты мышления ребенка, с другой – свидетельством несфор-

мированности **семантического и грамматического компонентов** его языковой способности:

– *Как прогулка? Встретили кого-нибудь?* – спрашивает взрослый ребенок.

– *Памятника встретили. Но он на нас не посмотрел. Гордый потому что* [ПЗП].

Языковыми маркерами олицетворения выступают не только глагол и прилагательное, называющие признаки одушевленных существ (*посмотреть, гордый*), но и форма винительного падежа слова *памятник* с окончанием, характерным для одушевленных существительных (нормативное употребление *видеть памятник, смотреть на памятник*). По наблюдениям исследователей детской речи, грамматическое разграничение категорий одушевленности / неодушевленности в дошкольном возрасте, как правило, еще отсутствует. Использование вариантных форм винительного падежа имеет характер спонтанного выбора, иногда верного под влиянием речи взрослых, но чаще подчиняющегося детской логике «всеодушевления» и генерализации – использованию во всех случаях только одного, усвоенного, хотя и не единственно возможного, окончания для образования соответствующей словоформы.

Специфику антропоморфного сознания ребенка обнаруживает также буквальное толкование смысла языковых метафор, построенных на олицетворении.

На даче. Сережа возвращается с прогулки. Радостно сообщает:

– *Я вчера 5 копеек потерял, а сегодня 50 нашел! Во как быстро деньги растут!* [ПЗП].

Выражение *деньги растут* (о быстром приращении денежного капитала) имеет в языке переносный смысл, которого маленький ребенок еще не знает (хотя саму эту фразу, возможно, слышал). В описанной ситуации употребление глагола *расти* получает буквальное значение (превращение утраченной пятикопеечной монеты в пятидесятикопеечную, которая неожиданно быстро увеличилась в размере и стоимости, быстро «выросла»), что создает непреднамеренный каламбур. В суждении ребенка

ассоциативно угадывается часто звучащая из уст взрослых сен-тенция: *«Как быстро, незаметно растут / вырастают дети!»*.

Симптоматично сближение этих ситуаций (двух смыслов глагола *расти*) в банковском рекламном ролике, построенном на языковой игре: *Деньги, как дети, растут незаметно*.

Представление внешнего вида объекта в олицетворенном ключе – одна из черт детской речи, проявляющая **образный, конкретно-наглядный тип** мышления ребенка.

На даче:

– *Морковка такая глупая. Спряталась в земле, а свою прическу наружу выставила. Вот я ее сразу и нашла* [ПЗП].

В этом описании ребенка морковка предстает как «живой» персонаж, которому придаются одушевленные характеристики: «глупая», «спряталась» и «прическа». В воображении девочки это некое существо в женском облике (атрибут женскости – прическа = пышная ботва), наивно пытавшееся ее обхитрить.

Приписывание какому-то предмету действий и свойств одушевленного существа порождает в детской речи непреднамеренные метафоры-олицетворения: – *Сосулька – это лед, который убежал с крыши* [ПЗП] // (О прищепках, кем-то оставленных зимой на веревке, где сушилось белье): – *А прищепки на юг не улетели! Всю зиму на веревке просидели* [ПЗП]. В последнем сравнении явно просвечивают ассоциативные аналогии, подкрепленные языковыми стереотипами и когнитивным опытом ребенка: *птицы улетели на юг; птицы сидят на ветках* // (Смотрит, как ремонтируют светофор): – *У светофора красный глаз засорился* [ПЗП] – представление предмета в «человеческом образе» (круглые огни светофора – это его глаза) сопровождается развертыванием ассоциативной аналогии (выход светофора из «рабочего состояния» объясняется через ситуацию попадания в соринки в глаз человека) // – *Как ты думаешь, паровоз много бензина глотает?* (5 л.) [Харч.] – в этом высказывании паровозу приписывается человеческая характеристика «глотать» (потреблять бензин как пищу) // *Рисует большой дом, рядом маленький: – Я не думал, что у дома такие домятки родятся!* (4

г.) – представление маленького предмета в образе невзрослого существа (ребенка).

Спонтанная образность олицетворений детской речи изначально выступает как следствие буквальных переносов, способ языкового выражения представлений ребенка о взаимосвязи явлений:

– *Автомобиль расчихался. У него грипп?* [ПЗП].

Сравнение выхлопов автомобиля с чиханием можно было бы признать условно-образным, если бы не следующее за этим «буквальное» допущение, что машина могла заболеть гриппом.

«Обратным» олицетворением можно считать и восприятие детьми уже стершихся антропоморфных метафор. Ср.: – *Зачем звездю головка? Все равно торчит в стенке и не думает* [ПЗП].

Вместе с тем олицетворение, сочетая в себе буквальное и одновременно ассоциативное восприятие явлений, выступает как первый шаг к постижению ребенком условности наименования,

Наиболее ярко антропоцентризм детской картины мира обнаруживает **отношение ребенка к природным явлениям**, приписывание им способности мыслить и действовать, подобно человеку, входить с людьми в осознанный контакт.

В зеркале детской речи природа предстает как пространство, в котором все неким образом упорядочено (все имеет, как и у людей, свою иерархию ценностей).

Игорек рассуждает:

– *Яблоко большое, а косточки маленькие... Абрикос маленький, а косточки большие... Как несправедливо все в **деревьевом свете!*** [ПЗП].

Антропоморфизм детского мышления, проявляющийся в приписывании природному миру свойства одушевленности, поддержан известными ребенку языковыми метафорами-олицетворениями.

– *Осенью **листья с деревьев улетают**, а весной **прилетают*** (4 г.) [ПЗП].

Ошибочное употребление ребенком слова *улетать* (вместо *облетать* – о листьях) «притягивает» глагол из другой ассоциативной связки (ср. *улетать* и *прилетать* – о птицах). Языковой

фактор, предопределяющий этот «сбой», проявляется в специализации однокоренных слов, еще не освоенных ребенком в соотношении друг с другом (ср. *прилетать* как антоним к *улетать*, но не к *облетать* в значении «опадать»). Стертые метафоры типа *листья летят*, *листок улетел* (например, от порыва ветра) также влияют на языковое сознание ребенка. Вместе с тем попытка объяснить наблюдаемое явление природы через аналогию с жизнью птиц – явно непреднамеренное олицетворение, отвечающее уровню детского мышления.

Все небесные светила – солнце, луна, звезды – кажутся ребенку одухотворенными объектами, потенциальными собеседниками.

Отец проводит домашний урок астрономии:

– *Вон большая Медведица, вон Венера.*

Сережа удивляется:

– *Папа, ты знаешь, как зовут звезды?!*

– *Знаю.*

– *А когда ты с ними познакомился?* [ПЗП].

Этот диалог ребенка с отцом напоминает анекдот о звездочете и двух студентах, которые спросили его: «То, как Вы считаете звезды, понятно, ведь они видны ночью на небе, но как Вы узнали их имена?» (пример Л.С. Выготского).

В детской наивной картине мира «коммуникация», «разговор», «знакомство» человека со звездами воспринимается как нечто вполне естественное.

«Целенаправленность» действий приписывает ребенок всем наблюдаемым атмосферным явлениям.

Сережа стоит на балконе. Говорит раздумчиво:

– *Облака в кучу собираются.*

Наташа настороженно:

– *Зачем?*

– *Кучевыми хотят стать* [ПЗП].

Ср. также следующее детское высказывание: – *Луна стала толстая такая, поэтому стесняется и за тучу прячется* [ПЗП].

Подобное отношение отражается зачастую в парадоксальных суждениях ребенка об особенностях «поведения» погоды.

Два часа идет дождь. Сережа недовольно:

– *Позволили туче закрыть солнце, так она еще и дождем всех поливает* [ПЗП].

Ребенок использует неопределенно-личную конструкцию, в составе которой глагол указывает на чье-то решение, якобы давшее повод туче к последующим «несанкционированным» действиям.

Эффект «парадоксального олицетворения» вызывает и ассоциативное сближение несопоставимых ситуаций:

Сережа:

– *Почему радуга такая красивая?*

Наташа наставительно, взрослым тоном:

– *Потому что она выходит на улицу умытая, после дождика* [ПЗП].

В данном случае оценочные стереотипы, складывающиеся у ребенка под влиянием «воспитания» взрослых (*надо умыться, плохо быть грязным, ходить неумытым*), наивно переносятся в сферу представлений о радуге как ярком (красивом) природном явлении, появляющемся после дождя. В этом олицетворении сближаются ситуация бытовой и «эстетической» оценки.

Аналогичным образом сближаются мальчиком ситуация подрезания деревьев и ситуация стрижки в парикмахерской (перед началом учебного года, когда детей готовят к школе).

На улице подрезали деревья. Малыш сделал вывод:

– *Деревья подстригают. Наверно, в школу поведут* [ПЗП].

В таких олицетворениях отражается привязка к конкретным элементам еще слишком небольшого «жизненного опыта» ребенка.

Реликты мифологического (анимистического) сознания, когда все происходящее в природе одушевляется, находят отражение в детских олицетворениях-персонификациях:

Сережа:

– *Ой! Мне Мороз укол сделал!*

Мама:



– Куда?!

– Под варешку! [ПЗП].

Сережа после прогулки раздевается и рассказывает, что увидел на улице:

– *Гололёд женился на гололедице. И пошли они всех людей с ног валить* [ПЗП].

Элементы олицетворения приобретают в данной эскизной зарисовке почти сказочный «колорит», при этом родовые различия персонифицированных слов-синонимов (*гололед* и *гололедица*) осмысляются (а, возможно, и осознанно обыгрываются) через актуальное для детского возраста противопоставление «муж – жена» (уже упоминавшееся при иллюстрации «обоснования» родовых различий в парных наименованиях животных и птиц). Выразительность олицетворения усиливается непредусмотренной смысловой двуплановостью сочетания *людей с ног валить*: ср. *валиться с ног* – от усталости и *валиться с ног* – падать на скользком льду).

Наконец, еще одна специфическая грань олицетворения в детской речи связана с мотивом чудесного, «тайного знания» об обычных вещах, в которые «вселяется», по представлениям ребенка, нечто волшебное и одухотворенное.

Утром, прибирая постель, бабушка взбивает подушку. Наташе это не нравится:

– *Не бей подушку, в ней мои сны живут!* [ПЗП].

Приведенные примеры показывают, что для ребенка олицетворение – это «вербализованный прием мышления о мире, и ... вследствие этого способ создания образной речи» [Чеботарева 2003: 3 - 10]. Иначе говоря, олицетворение – не только способ познания действительности, но еще и особый номинативный прием, основанный на доступных, понятных ребенку ассоциативных аналогиях. Представляя мир в антропоморфных и зооморфных «образах», одушевляя окружающее пространство, дети расширяют функционал узуальных слов, не имеющих в своих значениях семы одушевленности. Когда олицетворение начинает использоваться ребенком как **условная** ассоциативная аналогия, а не как способ буквального приписывания явлениям

и предметам свойств человека и живых существ, оно приобретает изобразительно-выразительную функцию, функцию метафоры-тропа (подробнее об этом речь пойдет в параграфе **«Самолет – это большая бабочка»**).

В целом «олицетворение» создает для ребенка определенную зону языковой свободы, где он чувствует себя вполне комфортно. Олицетворенный образ мира ребенка предстает как «поэтическая» (близкая к мифологическому мышлению) составляющая языкового сознания ребенка, хотя он и окружен реалиями современной жизни.

#### **1.4.2. «По частям снежинку разобрать...» (образ мира в «предметном» измерении)**

Наряду с одушевлением всего окружающего сознанию ребенка свойственно и прагматическое мышление – приписывание «предметных» (артефактных) свойств объектам природы, человеку и животным. Данная особенность сознания ребенка связана с объяснением мира сквозь призму обобщений, сделанных на основе его собственного «практического» знания о свойствах вещей (прежде всего, их утилитарной функции, устройстве, ситуациях использования).

Ребенок-«практик» воспринимает значения языковых единиц в «предметном измерении», соответствующем его представлениям о связи слова и вещи (точнее, тому предметному образу, с которым ребенок соединяет определенный смысл).

Весьма популярна в детской речи «техническая» (орудийная) метафора, которая, в частности, выражает представление ребенка о природе и человеке как управляемом **«механическом» устройстве**.

Мальчик, который никак не может заснуть из-за быющего в глаза, льющего через окно солнечного света, просит: – *Мама, выключи солнышко, оно мне спать мешает* // Заставляет маму спать: – *Мама, выключи глазки* (3 г.) [Харч.] // Смотрит на падающие хлопья снега: – *Интересно, кто столько снежинок нарезал?* // – *Кто в снегу наделал столько пятков?* и т.п.

Прагматизм и мифологизм детского сознания легко «уживаются» друг с другом («предметная» доминанта образа мира соседствует с антропоморфной):

Жарко. Вдруг подул прохладный ветерок.

Сереза:

– Ну, наконец-то природа отремонтировала свой кондиционер! [ПЗП].

Одушевленная природа, которой ребенок приписывает «человеческое» действие (способность *ремонтировать*), воспринимается в то же время как «технически оснащенная система», где есть свой кондиционер, который может включаться, если становится «слишком жарко».

Причины природных явлений осмысляются детьми сквозь призму бытового сознания, житейских ситуаций.

На юге. Море беспокойно. Волны бьют о берег. Дочь говорит:

– Море опять недолили, одна пена [ПЗП].

Ср. также одновременно антропоморфное и прагматическое представление ситуации грозы.

Гром, молния. Сереза замечает:

– А тучи совсем электричество не экономят [ПЗП].

Предметные характеристики, обусловленные представлениями об особенностях работы какого-либо прибора (механизма), могут приписываться не только природным объектам, но и одушевленным существам (человеку, животным, птицам, насекомым).

К маме пришла соседка, известная болтушка. Они смотрят телевизор и разговаривают. Наконец Серезе это надоело, и он потребовал:

– Давайте выключим или тетю Лиду, или телевизор [ПЗП].

– Мама, закрой свое радио, – просит ребенок маму, без умолку разговаривающую с попугайшей в электричке.

Подобные высказывания детей весьма типичны. И в приведенных детских репликах нет намеренной грубости, поскольку они обусловлены не столько реальным «отождествлением» тети Лиды и телевизора или разговаривающей мамы и радио, а тем,

что в языковой компетенции ребенка еще не «закреплено» различие между средствами выражения свойств одушевленного или неодушевленного объекта.

Однако есть примеры, которые показывают, что дети действительно не разграничивают причины естественного и искусственного происхождения.

Наблюдает за мухой. Говорит пренебрежительно:

– *Мелюзга!*

Потом подумал и добавил:

– *И какие же у нее, наверное, маленькие батарейки!* [ПЗП].

Глядя на мальчика, страдающего косоглазием, пятилетний Леша спрашивает:

– *А почему этому мальчику мама хорошие глазки не придумала?* [ПЗП].

Понятно, что такой способ выражения мысли связан с прагматическим видением ситуации, когда ребенок пытается объяснить физический недостаток как неверно «спланированный» результат. Глагол *придумать* означает только мыслительное (виртуальное) действие, которое не может влиять на особенности внешности человека. Соответственно нельзя *придумать* ребенку *хорошие глазки*. Расширение номинативной функции слова обусловлено тем, что когнитивный опыт ребенка еще слишком мал, но одновременно и тем, что в его лексическом «запасе» нет подходящего средства для указания на причину наблюдаемого явления.

Прагматизм вторгается и в осмысление ребенком «фантазийной» модели мира (воплощенной в частности в произведениях детского фольклора). Это обнаруживается, например, в детских суждениях, привносящих в ментальное пространство волшебной сказки реальность современного городского социума. Приведем весьма показательный в этом отношении пример.

Наташа:

– *А почему Иван Царевич такси не взял, а на волке поехал?*

Сережа:

– *А какой же таксист поедет за тридцать земель?* [ПЗП].

Подобные речемыслительные «гибриды» – следствие стирания в детской субкультуре (сознании современного ребенка) архетипических различий между сакральным (непознаваемым, чудесным) и профанным (обыденным).

Вот еще один пример такого рода.

Сережа осмотрел курятник и спрашивает:

– *У вас есть Жар-птица?*

– *Нет*, – отвечает бабушка.

– *Правильно, а то курятник сгорит* [ПЗП].

Ребенку свойственно представлять себя или другого человека в «предметном» образе на основе буквального или игрового отождествления. Это еще одна грань проявления прагматической доминанты детского сознания.

Ср., в частности, следующий диалог детей-дошкольников (Сереже – 3 г, его сестре – 4).

Сережа:

– *Если я буду идти по рельсам, я буду поездом?*

Наташа:

– *Это деревенские дети бывают поездами. А городские будут трамваями* [ПЗП].

В этих детских рассуждениях проявляется буквальное отождествление транспортного средства (передвигающегося по рельсам) и человека, который, если идет по рельсам, то «превращается» в трамвай или в поезд (с уточнением – *в деревне в поезд, в городе – в трамвай*). Возможно, сама языковая форма, выбранная детьми (*быть поездом и трамваем*), неудачно транслирует действительное содержание этого диалога, но то, что в нем выражается прагматическая доминанта языкового мышления ребенка, несомненно (слово для ребенка неразрывно связано с самим называемым предметом и является магическим средством «превращения»).

Уподобление человека какой-то вещи (предмету) может принимать и характер словесной игры на основе актуальных для ребенка ассоциативных аналогий, в которых прагматическая доминанта часто пересекается с антропоморфной:

– Женья, ты кто? – Я «Марс». – А мама кто? – «Баунти». – А папа? – «Сникерс». – А бабушка с дедушкой? – «Сладкая парочка». А все вместе мы мусорти (Женья, мальчик, 2 г. 3 м.) [Харч.]

Представленный ребенком ряд номинаций – названия шоколадных батончиков «Марс», «Баунти», «Сникерс» – используется в функции игрового олицетворения, очевидно, под влиянием телерекламы, где эти предметы наделяются «чудодейственными» свойствами и даже персонифицируются. Таково, в частности, употребление по отношению к дедушке и бабушке известного рекламного слогана (ср. «Твикс»! *Сладкая парочка!*). Ассоциация с *ассорти* (ошибочно переименованным ребенком в *мусорти*) обобщает тот игровой образ семьи, который возник в воображении ребенка.

Прагматический ракурс детского мировидения теснейшим образом связан с познавательными ориентирами ребенка, его практическим знанием о предметах и явлениях действительности, что является первичной когнитивной базой для усвоения значений слов. Путь ребенка к пониманию специфики вербального знака лежит через освобождение от так называемого номинативного реализма, или буквализма, который на определенном этапе «ограничивает» диапазон детского языкового сознания.

#### 1.4.3. «Есть ли коровник у божьей коровки...» (номинативный реализм как доминанта языкового сознания ребенка)

Эта временно господствующая доминанта детского языкового сознания обусловлена, с одной стороны, конкретно-наглядным характером мышления ребенка, с другой стороны, сложностью смысловой структуры слова, которую ребенок постигает не сразу и не в полном объеме.

Вначале слово «как бы спаяно для ребенка с предметом, к которому оно относится». Это «еще не имя предмета, а одно из его свойств». В дальнейшем слово «...впитывает в себя свойства предметов и действий, становится их носителем, абстрактом, оно уже обобщает» [Новоселова 2002: 137].

Преодоление номинативного «реализма» (буквализма) связано с освоением детьми разных типов языковых обобщений.

Невосприятие условности наименования – черта детского языкового сознания, тесно связанная с прагматической направленностью мышления ребенка (стремлением дать рациональное объяснение названию, основываясь на собственном опыте, практическом знании об обозначаемой им реалии). В этом ключе осмысляет ребенок, например, название *божья коровка*.

Услышав традиционную детскую закличку: «Божья коровка, улети на небо...», трехлетний мальчик спрашивает:

– *Божья коровка на небе живет? А где у нее коровник?* [ПЗП].

Не менее очевиден и прагматический контекст буквального истолкования стершихся языковых метафор.

Так, выражение *смотреть (видеть) сон* воспринимается ребенком в прямом смысле (в проекции на ситуацию *смотреть телевизор*):

– *Ты переверни меня сегодня ночью на другой бочок*, – просит Сережа перед сном маму. – *А то я хочу сны по второй программе посмотреть* [ПЗП].

В данном случае сновидение из сферы бессознательного «перемещается» ребенком в сферу управляемых, практически освоенных «феноменов». Буквализм детского мышления по отношению к данной ситуации заключается и в восприятии увиденного во сне как «продолжающейся» реальности:

– Почему ты так рано проснулась? – спрашивает мама Вику.

– *Чтобы посмотреть, куда пошла лошадка.*

– *Какая лошадка?*

– *Мне приснившая* (Вика, 3 г. 7 м.)

*Приснившая* (приснившаяся) лошадка для девочки вполне реальный объект.

Буквально воспринимают маленькие дети и условные «зооморфные» номинации с оценочным значением, которые используются как ласкательные обращения или «дразнилки» (у взрослых шуточные).

Мать, обращаясь к только что успокоившейся после плача дочке, с шутливой укоризной констатирует:

– *Какая же ты у меня рёва-корова!*

– *Если я корова, то где у меня вымя?* (5 л.)

В ответной реплике девочки проявляется характерные черты номинативного «реализма» (прямого отождествления слова с тем, что оно называет). «Если корова имеет вымя, то тот, кого называют коровой, тоже должен иметь вымя», – так рассуждает ребенок. Ср. подобную ситуацию, спровоцированную вопросами взрослого, когда на основе абсолютно верных исходных посылок ребенок приходит к парадоксальному выводу: «*У коровы есть рога? – Да. – А если у собаки есть рога, то это корова? – Да. – Корова дает молоко? – Да. – А если собака – это корова, то она дает молоко? – Да*» (пример Л.С. Выготского). Из неоспоримых фактов «у коровы есть рога» и «корова дает молоко» выводится ложное умозаключение (силлогизм): если у собаки есть рога, то это корова, и если собака – это корова, то она дает молоко».

Дети, которые в своей фантазии (в игре) легко отождествляют себя с любыми живыми существами, вместе с тем буквально воспринимают условные ласкательные обращения типа *рыбка*, *киска*, *зайка* и часто обижаются, если взрослые их так называют. Ср.: *Я не киска, а Таня, девочка* (3 г.).

В речи самих детей такие буквально истолкованные зооморфные сравнения нередко используются как средство отрицательной характеристики:

Наташа про Сережу:

– *А наш Сережка – микроб.*

Младший брат обиделся и расплакался:

– *Почему я микроб?!*

– *Потому что ты мыла боишься* [ПЗП].

Сравнение мальчика, который не любит мыть руки, с *микробом*, является следствием буквального понимания фразы «*микробы мыла боятся*» («формулы здоровья», внушаемой ребенку с раннего детства).



Номинативный реализм, основанный на представлении ребенка о названии как прямом отражении свойств обозначаемого, в какой-то мере соотносится с мифологическим принципом установления причинно-следственных отношений между явлениями. Так, по народным поверьям, *куриная слепота* (растение, образно названное по сходству его мелких цветочков с подслеповатыми глазами курицы), если ее попробовать, может сделать человека слепым, как курица. Аналогичным образом рассуждают и дети, воспринимающие слово в том ассоциативном ключе, который оказывается доступным их пониманию.

Вова ест эскимо в белой глазури, объясняет другим детям:

– *Если есть белое эскимо, то зубы будут белыми* (5 л.)

*Белизна* зубов расценивается как прямое следствие того, что кто-то (в данном случае сам ребенок) ест белое эскимо. При этом ребенок, уровень языковой компетенции которого еще явно недостаточен, не учитывает многозначности прилагательного *белый* в разных по содержанию контекстах: *белое эскимо* – покрытое белой глазурью в отличие от шоколадной, *белые зубы* – сияющие белизной, без оттенка желтизны, здоровые.

В соответствии с логикой номинативного реализма дети выстраивают смысловые (в частности, антонимические) оппозиции между словами. Интересно в этой связи сравнить детские высказывания на одну и ту же «тему»:

(1) – *Когда у меня выпадут старые зубы, то нападут новые* (3 г.)

По сути, в этом высказывании ребенка заключена здравая мысль о том, что у детей выпавшие молочные зубы сменяются новыми (коренными). Однако способ выражения этой мысли специфичен, ввиду того, что ребенок оказывается в плену языковой аналогии, не подкрепленной знанием различий в значениях однокоренных слов. Так, следуя закону «симметрии», девочка употребляет глагол *нападут* как антоним к *выпадут* в устойчивом выражении *выпадут зубы*, в то время как за словом *нападать* закреплено совсем иное значение (ср., например, *нападать на кого-л.*). Кроме того, противопоставление *старые* – *новые*

зубы в контексте «молочные – коренные зубы» является логическим парадоксом.

(2) – *Сейчас я молоко пью, у меня зубы молочные, а когда коренные будут – корень буду есть?* (4 г.)

Вопрос ребенка обнаруживает актуальное для него осмысление слова *молочный* через ситуацию еды (*молочные* зубы у тех, кто пьет *молоко*, а, следовательно, *коренные* зубы – у тех, кто **ест корень**). Это объяснение, возможно, спровоцировано и фоновыми ассоциациями (*молочные* зубы некрепкие, а *коренные* – крепкие, следовательно, такие, которыми можно разгрызть твердый корень). Ребенок не понимает реального содержания номинации *коренные* зубы (*зубы, имеющие корень*) из-за того, что им еще не освоена многозначность мотивирующего слова. В данном случае в когнитивном опыте ребенка еще нет понятия «корень зуба», но есть понятие «корень как «нечто твердое и съедобное». Не воспринимает ребенок и условности номинации *молочные* зубы, которая имеет не прямой, а скорее, символический смысл, лишь ассоциативно связанный с тем обстоятельством, что молочные зубы появляются у маленьких (грудных) детей.

(3) – *Мама, а когда молочные зубы выпадут, мясные расти будут?* (5 л.)

Этот вариант смыслового противопоставления номинаций основан также на буквальном понимании их мотивированности (см. пример 2). Однако противопоставление *молочные – коренные* оформляется в ином ассоциативном ключе. *Мясные* зубы – собственная инновация ребенка, смысл которой в указании на то, что это зубы, сменяющие *молочные* и пригодные для того, чтобы есть мясо.

Все три примера показывают, что когнитивный (познавательный) и языковой опыт ребенка-дошкольника далеко не всегда синхронизированы, а, кроме того, свидетельствуют о том, что в ситуации дефицита информации дети ищут ее в самом слове, «вовлекаясь» в сложный процесс освоения идиоматики мотивированного наименования.

Буквальное (и вследствие этого парадоксальное) восприятие значений слов и устойчивых выражений опирается на конкретику «наивного» детского мышления, наглядно-предметные, чувственные, ситуативные эталонные представления, почерпнутые детьми из собственного жизненного опыта или из общения со взрослыми.

Вместе с тем такие факты создают своеобразный афористический «ресурс» детской речи.

Буквальное истолкование детьми слов, словосочетаний, фраз, имеющих метафорический смысл, открывает неожиданный ракурс видения уже привычных ситуаций, создает новый ассоциативный контекст восприятия языковых единиц, но, что самое главное, «проявляют» детскую ментальность, позволяют судить о взаимодействии концептуальной и языковой сфер детского сознания.

Так, выражение *время летит*, воспринятое ребенком буквально, порождает следующий «афористический» вариант его интерпретации.

– *Между сегодня и завтра человек спит. Поэтому не видит, как летит время.*

Из этого рассуждения можно легко вывести предметный эталон, который выступает для ребенка основой восприятия образа времени (нечто визуально наблюдаемое, подобное полету самолета, птицы). Кроме того, ребенок осваивает «параметры» течения времени через номинации, указывающие на череду сменяющих друг друга дней (*сегодня и завтра*), разделенных ночью (*когда мы спим*). Наивное рассуждение маленького «философа», спровоцированное буквализмом детского сознания, по сути, выражает мысль о невозможности «уследить» за временем, которое не останавливается ни на миг.

О буквальном восприятии значений устойчивых выражений свидетельствуют и неожиданные реакции ребенка на содержание речи взрослого. Эти реакции весьма остроумны и часто выглядят как преднамеренный каламбур, однако только с учетом возраста ребенка и конкретной коммуникативной ситуации

можно сделать вывод о том, *что́* лежит в основе буквального переосмысления образного оборота.

Не всегда легко понять, использует ли ребенок устойчивое образное выражение в буквальном смысле или придает ему намеренную двусмысленность. Так, слово *сапожник* используется по отношению к человеку, о котором, как слышал ребенок, взрослые говорили, что он «*под сапогом*» у своей жены:

– *Наш дядя Юрий Васильевич – сапожник. Он всю жизнь под сапогом у своей тети Любы* [ПЗП].

Если дядя Юра на самом деле не сапожник по профессии и ребенок об этом знает, то детское высказывание сродни каламбур. Однако с учетом возраста ребенка-дошкольника (когда дети еще невосприимчивы к переносным значениям слов и выражений) можно предположить, что это каламбур неосознанный, и именно буквальное восприятие смысла выражения «быть у кого-либо под сапогом» спровоцировало предположение мальчика о том, что дядя Юра по профессии сапожник.

В некоторых случаях дети используют как свободные словосочетания такие обороты речи, которые в языке взрослых имеют статус идиомы (устойчивого образного выражения).

Таково, например выражение *сладкая жизнь*, которое в речи ребенка получает буквальный смысл:

Сережа:

– *А выходные дни и праздники – это жизнь?*

Наташа:

– *Это сладкая жизнь! С конфетами и пирожным!* [ПЗП].

Анализ этого диалога, в котором реплика девочки возникает как спонтанная ситуативная реакция на слова *выходные* и *праздники*, позволяет думать, что выражение *сладкая жизнь*, скорее всего, не транслируется (не заимствуется ребенком из речи взрослых), а «порождается» *ad hoc* (к случаю). Переносный смысл выражения «безбедная, полная развлечений и удовольствий жизнь» девочке, конечно, неизвестен (ср. название «культового» фильма Ф. Феллини). Однако в контексте диалога данное ребенком «буквальное» определение *сладкой жизни* по-

лучает собственную оценочную функцию, является весьма остроумным и потенциально образным.

Буквальная интерпретация детьми смысла устойчивых образных выражений нередко ставит взрослого в тупик «обескураживающей» аргументацией, с которой трудно поспорить.

Отец грустно:

– *С такими оценками ты далеко не пойдешь.*

Сережа успокаивает его:

– *А мне далеко и не надо.*

*Я на стадион буду ходить [ПЗП].*

Дети нередко осознанно использует тактику буквального истолкования высказывания, чтобы разрядить конфликтную ситуацию (смягчить назревающий конфликт):

– *Сережа, ты опять в буфет лазил! Сколько раз говорить, чтоб твоей ноги там не было!*

– *Так я же рукой лазил [ПЗП].*

Переключение ситуации в новое русло, способность предложить неожиданную «перспективу» ее разрешения – свойство креативной личности. И в этом регистре речи ребенка могут «взаимодействовать» переносное значение выражения и его буквальное истолкование. Безусловно, не стоит преувеличивать уровень языковой компетенции ребенка в использовании возможностей буквального истолкования фразем (даже в том случае, когда нам, взрослым, реакция ребенка кажется остроумной).

Бабушка в сердцах выговаривает внуку:

– *С тобой каши не сварить!*

Сережа сразу же предлагает:

– *Тогда давай пирожного поедим! [ПЗП].*

За обеденным столом.

Мама:

– *Сережа ты сидишь на диете, ничего сладкого тебе не положено.*

– *А можно я пересяду на другой стул? [ПЗП].*

Парадоксальность речевых ходов, проявляемая ребенком младшего и среднего дошкольного возраста в подобных ситуа-

циях, чаще всего является все-таки следствием непонимания переносного смысла высказывания

Вместе с тем нельзя не отметить и те нюансы номинативного буквализма, которые обнаруживают «языковой инстинкт» ребенка. В этом отношении особенно показательны факты рефлексии ребенка над значениями стершихся образных выражений, обнаруживающие игру смыслов (чаще всего не предусмотренную ребенком). Ср., например:

– *Мне уже пятый год идет. Только очень медленно* [ПЗП]. Буквально понятое значение глагола *идут* в составе данного устойчивого оборота создает непреднамеренный каламбур, проявляющий стремление ребенка поскорее стать большим (вырасти, повзрослеть).

Факты такого рода дают возможность составить детский фразеологический словарь, где устойчивые образные выражения предстанут в тех значениях, которые приписывает им ребенок. В такой словарь должны войти детские «афоризмы» двух типов:

1) буквальные толкования и модификации (преобразования) существующих в языке устойчивых выражений;

2) фразеологические «неологизмы», отражающие «номинативный реализм» языкового сознания ребенка (собственные детские высказывания, целостный смысл которых придает им характер фразеологических оборотов). Ниже приведем фрагмент такого словаря.



## **ДЕТСКИЕ «АФОРИСТИЧЕСКИЕ БУКВАЛИЗМЫ»: СЛОВАРИК С КОММЕНТАРИЯМИ**

**БИТЬ ПЕШКУ ПИСТОЛЕТОМ** – о ходе в шахматной игре («Семья и школа», 1986, № 1-3)<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> В скобках после словарной статьи указан источник материала. После контекста, в котором зафиксирован факт детской речи, в скобках приводится возраст ребенка. В случае ссылки на словарь «Пятьсот золотых приколов» [ПЗП] возраст ребенка не указывается, поскольку в самом словаре таких сведений нет, вместе с тем следует иметь в виду, что в этом источнике собраны высказывания детей от 2 до 5 лет. От-

Дедушка учит внучку играть в шахматы:

– *Чем ты будешь бить пешку?*

– *Пистолетом!!* (Таня, 3, 5 г.).

Устойчивое выражение (из профессионального языка шахматистов) воспринимается буквально: *бить пешку* означает «взять пешку», ребенок же приписывает глаголу смысл «убивать», что соответственно притягивает ассоциат *пистолет* (то, из чего стреляют, убивают). Условность (метафоричность) устойчивого выражения еще за пределами понимания трехлетнего ребенка, даже с учетом ситуации (игра в шахматы).

**ВСТАТЬ НЕ С ТОЙ НОГИ** – перепутать обувь, надев ее наоборот.

– *Наташа, ты тапочки наоборот надела.*

Смотрит на свою обувь и делает вывод:

– *Значит, я встала не с той ноги...* [ПЗП].

Не замечаемая ребенком игра значений (буквальный смысл, который ребенок придает образному выражению) создает эффект непреднамеренного каламбура. Ср. *встать не с той ноги* – «быть не в настроении».

**ВЫРАБАТЫВАТЬ ТЕРПЕНИЕ** – ходить на работу.

Наташа поучительно:

– *Ты должен вырабатывать в себе терпение.*

Сережа недоуменно:

– *Как же я его разработаю, если я на работу не хожу?* [ПЗП].

Парадоксальное восприятие ребенком смысла данного выражения «направляется» буквальным пониманием слова *вырабатывать* как связанного с ситуацией хождения на работу. Ср. *вырабатывать* в переносном значении «воспитывать в себе какие-то качества» (*вырабатывать волю, характер* и т.п.). Слово *работа*, очевидно, имеет для мальчика актуальное значение

---

сутствие ссылки на источник означает, что материал записан в живой речи ребенка. Комментарий к примерам во всех случаях наш. – Т.Г.

«место, куда ходят / где проводят большую часть дня взрослые» (ср. частотные словосочетания *ходить на работу, уходить на работу, приходить с работы*).

**ГЕНЕРАЛЬНАЯ УБОРКА** – уборка для генералов.

– *Завтра придут гости! Сегодня делаем генеральную уборку.*

– *К нам генералы придут?* (4,5 г.)

Образное выражение, имеющее смысл «тотальная, полная уборка», понято буквально. Основанием для такой интерпретации является связь значения *генеральная уборка* с ситуацией ожидания гостей. Прозрачная структура прилагательного отсылает к слову *генерал*, из чего ребенок и выводит смысл высказывания (*генеральная уборка в доме нужна потому, что в гости придут генералы*). Ребенком еще не освоена существующая в языке специализация паронимов (однокоренных слов с разными аффиксами – приставками и суффиксами; такие слова не совпадают по значению, но ошибочно могут подменять друг друга в речи из-за сходства в звучании). Ср. прилагательные *генеральский* и *генеральный*, первое из которых имеет прямое значение (*генеральский мундир* = мундир генерала, *генеральское решение* = решение генерала), а второе – переносное значение «главный, тотальный» (*генеральная линия развития; генеральная уборка*). Добавим, что прилагательные с суффиксом *-н-* и *-ск-* выражают широкий спектр характеристик, имеющих отношение к тому, что названо мотивирующим словом. Это позволяет ребенку наполнять их собственной идиоматикой в опоре на значение мотивирующего слова.

Ср. : **КАРДИНАЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ** – решение кардинала.

Родители мальчика обсуждают проблему перестановки мебели в квартире:

– *Все нужно заменить. Здесь нужно кардинальное решение.*

– *Чье решение? Кардинала Ришелье?* – смеясь, спрашивает Вова, недавно посмотревший фильм «Три мушкетера» (8 л.).

В данном случае мотивация смысла словосочетания *кардинальное решение* имеет характер **ситуативной языковой игры** (ребенок шутит).



**ДО СМЕРТИ РАД** – разг. фразема со значением «испытывать чувство радости в высшей степени», толкуемая ребенком в буквальном смысле («так рад, что готов умереть»).

Отец разговаривает по телефону:

– *Я этому до смерти рад!*

Сын с интонацией нарочитого удивления:

– *Папа, ты что, прямо сейчас умрешь? Зачем умирать, если ты обрадовался?* (Игорь, 7 л.).

Буквальная интерпретация значения устойчивого выражения (экспрессемы) выявляет его парадоксальность с точки зрения здравого смысла. С учетом возраста мальчика (7 л.) можно предположить, что брошенная им реплика – **осознанная игра словом (языковая шутка)**.

**ЗАБОЛЕТЬ ЦИРКОМ** – выражение, понятое как «заболеть от пребывания в цирке».

Денис, услышав по радио фразу: «Дети, попав в цирк один раз, заболевают им», – бросает реплику:

– *Мама, зря мы купили билеты в цирк. Там дети заболевают* (Денис, 5 л.)

Буквальное понимание глагола *заболеть* (незнание его переносного значения) определяет конкретную ситуативную привязку образного выражения.

**ЗМЕЙ-ИСКУСИТЕЛЬ** – змей, который способен искушать.

Обидевшись на бабушку, когда-то рассказавшую ей о Змее-искусителе, которого следует опасаться:

– *Вот позову змея-искусителя, он прилетит и всю тебя искушает!* (Наташа, 5 л.)

Реальное (действительное) значение библейского образа ребенка непонятно, и естественно непонятна связь между *искуситель* и *искусить* (словом старославянского происхождения со значением «испытать», ср. также *искус* «испытание чем-то соблазнительным»). Собственное представление о змее-искусителе формируется у девочки не без влияния известного ей

из сказок образа летающего Змея Горыныча; приписываемая Змею-искусителю характеристика обусловлена ассоциацией с созвучным и понятным ребенку глаголом *искусать* (ср. *кусать-ся*). Поддержкой такого сближения, возможно, является и практическое знание ребенка о том, что змея может укусить и что укус ее опасен. Этот пример показывает, что восприятие значений опирается в комплексе и на языковые, и на когнитивные предпосылки (практическое знание, ситуативное знание, доступный ребенку культурный фон).

**ОТ ГРЕХА ПОБЛИЖЕ** – антоним выражения **ОТ ГРЕХА ПОДАЛЬШЕ**.

Мать, глядящая белье, обращается к Антону, который крутится рядом:

– *Уйди от греха подальше.*

– *Мама сказала «от греха подальше», а я от греха поближе* (6 л.).

«Грех» в свете данной ситуации воспринимается ребенком как обозначение предмета (горячего утюга), от которого, по мнению матери, во избежание опасности обжечься следует держаться подальше. Антонимический оборот *от греха поближе* проявляет понимание ребенком «сакральной» фраземы в бытовом смысле. Возможно, ребенок шутит, поскольку в его реплике представлена трансформация, осознанная модификация исходной модели фразеологизма применительно к ситуации его использования.

**ПОЛНАЯ СЕМЬЯ** – о семье, где все полные.

Учительница спрашивает Катю:

– *Катя, у вас семья полная?*

– *Нет, у нас только мама полная, а я и папа худые* (7 л.).

Выражение понято дословно (ср. *полная семья* – семья, в которой ребенок живет с обоими родителями). Учитывая ситуацию официального общения, вряд ли можно считать данный ответ шуткой.

**РУГАТЬСЯ ПОСЛЕДНИМИ СЛОВАМИ** – будучи старым человеком, которому уже недолго осталось жить, выражать свое недовольство по поводу чего-либо (ругаться в последние дни своей жизни).

– *Наши дедушка старенький, поэтому ругается самыми последними словами в своей жизни* [ПЗП].

Наложение прямого и переносного значений данного выражения создает не предусмотренную ребенком двусмысленность восприятия фразы. Ср. *ругаться последними словами*, т.е. «сквернословить», «ругаться матом».

**ПОПАСТЬ В ПЛОХУЮ КОМПАНИЮ** – ту (такую детскую компанию), в которой ни у кого нет лакомств.

Сергея возвращается с улицы. Жалуется:

– *Попал в плохую компанию.*

– *Чем же она плоха?*

– *Ни у кого не было ни конфет, ни яблок* [ПЗП].

Комизм использования данной фраземы заключается в непредсказуемости того толкования, которое придает ей ребенок (в эффекте обманутого ожидания). Ср.: *попасть в плохую компанию* – попасть в компанию преступников, хулиганов и т.п., связаться с опасными людьми. Выражение истолковано буквально в соответствии с актуальным для ребенка ситуативным смыслом.

**СЕРДЦЕ КОЛЕТ** – о состоянии того, кто «съел колючку».

Максим услышал, как мама говорила, что у нее «сердце колет». Спрашивает:

– *Мама, ты что... съела колючку?* (2, 5 г.)

Значение *колоть* воспринимается ребенком как нечто связанное с *уколом колючки* – очевидно, какого-то растения, что приводит к буквальному восприятию языковой метафоры (ощущать боль как прикосновение чего-то острого) через понятный ребенку предметный эталон.

**СИЯТЬ БЕЛИЗНОЙ** – улыбаться (ср. сиять белоснежной улыбкой).

Дима рассказывает:

– *Я открыл глаза, а там дядя Сережа стоит и белизной сияет.*

– *Что делает?*

– *Ну, улыбается, «привет» говорит* (Дима, 5 л.)

Такое словоупотребление свидетельствует о переходной стадии в освоении ребенком смысла устойчивого выражения, когда его буквальное понимание соединяется с ситуацией расширительного использования: сочетание *сиять белизной* употребляется в качестве своеобразного перифразы к глаголу *улыбаться* (ср. *белизна зубов* и *сияющая, белоснежная улыбка* как ассоциативный комплекс смыслов, связанный с обозначением ситуации в детском высказывании).

**СКЛЕИТЬ ГОЛОВУ** – реплика в ответ на выражение «ГОЛОВА РАСКАЛЫВАЕТСЯ».

– *Я так устала на работе, голова просто раскалывается!*

– *Мамуля, если расколется, я ее все равно склею* (Алеша, 5 л.)

Ср.: *голова раскалывается* – о сильной, нестерпимой головной боли.

С глаголом *раскалываться* в данном случае связывается физическое действие, которое осознается ребенком через представление о чем-то разбитом, распавшемся на куски, что можно механически склеить (подобно, например, расколотой вазе).

**СЛОМЯ ГОЛОВУ** – опустив голову от усталости.

Разговор в сидячем поезде «Москва – Ленинград».

Костя: – *И не спать? Так сидеть, сломя голову* (7л.9м.)  
[Харч.]

«Осколок» фразеологического оборота *бежать сломя голову* употреблен ребенком в смысле, синонимичном выражению *склоня голову* (в буквальном значении). Возможно, в данном случае сама конструкция фразы при ее припоминании вызывает

ассоциативный «сбой» (формы *склоня* и *сломя* смешиваются по созвучию).

**СОЧЕТАТЬСЯ БРАКОМ** – совершить ошибку.

Услышав выражение «сочетаться браком», Саша заключает:

– *Они сочтались браком, значит, ошиблись, брак вышел?* (Саша, 5 л).

Выражение *сочетаться браком* (вступать в брачный союз) воспринято через ассоциацию с *брак* в значении «дефект» (ошибка), что вызывает эффект омонимической игры (смысловой двуплановости), скорее всего, не замечаемой ребенком (хотя из контекста можно заключить, что ситуация, с которой связано выражение *сочетаться браком*, ребенку понятна).

**СТРЕЛЯТЬ ИЗ ЛУКА** – выражение, истолкованное через омоним лук – «овощ».

На вопрос, умеет ли он стрелять из лука, мальчик отвечает:

– *Я из лука стрелять не умею, я его только есть умею* (Ваня, 3 г.).

В данном случае устойчивое словосочетание имеет прямой смысл, который, однако, парадоксально «считывается» ребенком. Это обусловлено несоответствием содержания вопроса уровню языковой компетенции и когнитивному опыту ребенка. Слово *лук* освоено им лишь как название овоща, а значения омонима *лук* и стоящей за ним «реалии» – орудия для стрельбы – ребенок не знает.

**Подобные коммуникативные «сбои» – источник непреднамеренного комизма детской речи, обнаруживающего потенциальные векторы языковой игры.**

Формальное тождество слов при различии их значений (полисемия и омонимия) – два «краеугольных камня», обуславливающих парадоксальную актуализацию детьми содержания языковых единиц в высказывании. Применительно к восприятию фразеологизмов это выражается в буквализации их переносного смысла (ребенок «не принимает» того факта, что один и тот же языковой знак может указывать на разные означаемые –

реалии, ситуации). При восприятии устойчивых образных оборотов маленький ребенок еще не способен отвлечься от значения каждого конкретного слова, входящего в их состав, в то время как целостный смысл фразеологизма, как известно, не вытекает из суммы значений составляющих его слов.

В описываемой фразеологизмом «реально-предметной» ситуации ребенок до определенного времени не в состоянии увидеть образный аналог какого-то отвлеченного смысла.

**С ЦЕПИ СОРВАЛСЯ** – у велосипеда спала цепь.

– *Папа, исправь мне велосипед, а то он у меня с цепи сорвался!* (7 л.).

Комизм этого высказывания обусловлен наложением прямого и переносного смыслов словосочетания *сорваться с цепи* (ср. как с цепи сорвался – о человеке, проявляющем необоснованную и чрезмерную агрессию). То, что цепь, сорвавшаяся с велосипеда, делает его неуправляемым, понятно ребенку. Понятно и то, что эта «авария» легко устранима. Образный же смысл фраземы, построенный на аналогии данной ситуации с поведением человека, вышедшим из «равновесия» из-за не стоящей того причины, очевидно, ребенком еще не осознается. Однако буквальная интерпретация образного выражения «обнажает» его внутреннюю форму, исходную мотивацию. Для носителя языка, которому известен переносный смысл данной фраземы, непреднамеренная актуализация ее «происхождения» в контексте аналогичной ситуации высказывания представляется остроумным каламбуром.

**ТВЕРДЫЕ ЗНАКИ** – то, что делает книжку тяжелой.

Наташе на ножку упала книжка. Она поплакала, успокоилась и рассказывает:

– *Книжка тяжелая попалась. Одни твердые знаки!* [ПЗП].

Буквальное толкование названия буквы опирается на прямое значение прилагательного *твердый* («жесткий»), которое получает в данном контексте отмеченный ситуативный смысл.

**УСТРОИТЬ БАНКЕТ** – достать и съесть банку с вареньем.

Сережа бабушке:

– *Давай достанем банку с вареньем и устроим себе банкет [ПЗП].*

Буквальное ситуативное переосмысление выражения *устроить банкет* на основе сближения лексем *банкет* и *банка* (похожих по звучанию). В данном случае, очевидно, срабатывают и фоновые знания ребенка о слове *банкет* как торжественном мероприятии, сопровождаемом вкусной едой.

**ЯБЛОКО ОТ ЯБЛОНИ НЕДАЛЕКО ПАДАЕТ** – в буквальном смысле «на близком от дерева расстоянии».

Сережа:

– *Яблоко от яблони недалеко падает, поэтому сторож всегда спит под яблоней [ПЗП].*

Ребенок приспособливает уже известное ему устойчивое выражение к собственному пониманию, к конкретной ситуации. Прямой смысл, приписываемый выражению, становится основанием для логического заключения, «подкрепляющего» житейский опыт ребенка.

Процесс буквального понимания сродни художественному приему «отстранения», суть которого в том, чтобы «отрешиться от имеющихся знаний о чем-то» и представить нечто (всем известное) как впервые увиденное. Именно такая ситуация «может возникнуть (и возникает) при восприятии детьми окружающей действительности. Просто у них еще нет знаний, от которых можно было бы отрешиться» [Бурвикова, Костомаров 2006: 55]. Иначе говоря, ребенок еще не видит слово (языковой знак) в вертикальном (глубинном) контексте, который позволяет синтезировать смыслы не по «арифметической сумме» слагаемых, а с некоей ассоциативной «надбавкой», необходимой не только для адекватного понимания образных выражений, но и вообще значения слова.

С точки зрения нейролингвистических механизмов восприятия речи, детский буквализм объясняется как поэлементная обработка (по «внутренней форме») каждого компонента выска-

зывания. Это свойство аналитического левополушарного мышления. За восприятие же целостного смысла метафор (фразеологизмов, идиоматики) отвечает правое полушарие головного мозга [Сахарный 1994: 17-18]. Развитие правополушарного мышления напрямую зависит от накопления ребенком когнитивного опыта, образующего вертикальный (нелинейный, глубинный) контекст восприятия языковых знаков.

Этот контекст предполагает знание о типовых ситуациях употребления вербальных единиц и закрепленного за ними культурного содержания – всего того, что дается только в процессе овладения коммуникативной практикой и языком как особой системой отражения действительности.

Попытка ребенка установить связь языковой формы с определенным содержанием, не поддержанная достаточным для этого когнитивным опытом, – основная причина номинативного «реализма» как временной доминанты детского языкового сознания. Проявление детского языкового буквализма диагностично в том плане, что несет в себе информацию о содержании слов и выражений как неких «вехах» формирующейся концептосферы ребенка<sup>10</sup>.

---

См. об этом в [Седов 2007: 100]: «Правополушарная грамматика затрагивает не только поверхностные механизмы формальной мотивированности слов. Изучение связей и отношений между словами и словоформами в сознании дает представление лишь о его поверхностном, языковом слое, о том, что в психолингвистике называется языковым сознанием. Под ним в глубине сознания как целостного образования находятся когнитивные пласты, которые образуют то, что А.А. Залевская называет информационной базой человека. Языковые знаки и, прежде всего, слова, выступают средством доступа к этой базе. Сама же она в своих глубинных слоях обходится без национального языка и хранит информацию в коде (языке) образов, схем, абстрактных моделей<...> <Эта информация> располагается в глубинных когнитивных слоях сознания, которые находятся в правом полушарии мозга и составляют концептосферу, или систему концептов» [конкретного индивида]. Преобладание в онтогенезе правополушарного (наглядно-образного) мышления объясняет тот факт, что и «аналитическая» (левополушарная) составляющая языкового



Суммируя сказанное, можно выделить следующие причины («источники») появления «афористических буквализмов» в сфере детской речи:

- «неуценная» (не освоенная и еще недоступная сознанию ребенка) многозначность слова;
- стремление детей в понимании фраземы опереться на конкретную ситуацию ее употребления;
- мотивация (объяснение смысла) устойчивого выражения в соответствии с собственным наивным «житейским» опытом;
- спонтанное остроумие ребенка в «выведении» **потенциальных** смыслов устойчивой словесной формулы.

Во всех случаях ребенок ведет игру по собственным правилам – «плывет против течения, но в нужном направлении». Детская фразеология охватывает и особенности освоения существующих в языке устойчивых образных выражений (фразеологизмов), и специфические обороты детской речи, которые проявляют способность ребенка к созданию неких неразложимых речевых «комплексов». И хотя собственная фразеология ребенка имеет индивидуальный характер, она многое проясняет в самом механизме постижения детьми языковой идиоматики.

#### **1.4.4. «Моя мама террористка...» (личностный смысл и ситуативная «привязка» значений слов в детской речи)**

Эти черты детского языкового сознания связаны с поэтапностью усвоения значений слов и обусловленностью этого процесса познавательным опытом ребенка.

Содержание языковых знаков, с одной стороны, «пропускается» детьми через фильтр собственного (уже имеющегося у них) знания о мире, с другой стороны, служит средством для них познания действительности.

---

сознания ребенка «идет в ногу» с предметно-конкретным («буквалистским») способом обобщения накопленного ребенком когнитивного опыта. (Примечание наше. – Т.Г.).

Источником выведения значения незнакомого слова является, прежде всего, характерный для его употребления речевой контекст и соотносимая с ним ситуация. И здесь весьма ощутимым фактором оказывается общение ребенка со «значимыми другими» (в первую очередь с взрослыми, а также со сверстниками или детьми старшего возраста).

Личностный смысл слова или устойчивого выражения (как одна из стадий их усвоения) формируется у ребенка в большинстве случаев под влиянием ситуативных эталонов восприятия речи окружающих и собственного практического освоения жизненного пространства.

Доминанты ситуативного и личностного смысла проявляют себя не только при восприятии речи, но и в продуктивной речевой деятельности ребенка.

Это выражается в стремлении «приспособить» номинацию к конкретным потребностям речевого акта (когда актуальным оказывается выражение ситуативно значимой для детей информации, содержание которой часто не соотносено в языке со специальным однословным наименованием). В результате в детской речи появляются следующие типы инноваций:

➤ модификаты (частичные трансформации и новые толкования уже существующих слов, отвечающие их актуальному ситуативному смыслу в сознании конкретного ребенка); так, **настольная** игра, в которую ребенок играет, разложив ее на стуле, переименуется в **настутльную** [Чук.]. А слово **террористка**, осмысленное сквозь призму конкретной ситуации, характеризует маму мальчика, которая «угнала» его домой с прогулки. Любопытно, что этот смысл ребенок выводит при «поддержке» взрослого: – *Бабушка, а как называют тех, кто кого-нибудь угоняет?* – *Террористы. – Моя мама террористка! Она меня угнала со двора обедать* [Харч.];

➤ собственно словотворческие номинации, фиксирующие значимые для ребенка аспекты восприятия предметов и явлений окружающего мира. То, что не является «замеченным», названным в языке взрослых (не представлено в системе языковых номинаций), получает свое обозначение в детской речи. Например,

таково слово **всеон**, созданное применительно к ситуации, когда ребенку понадобилось указать на бесконечно большое число (при отсутствии подобного наименования не только в его словарном запасе, но и в самом языке): – *Мы в школе уже считаем до миллиона. – А мы в садике – до всеона* [Чук.].

Ситуативная коррекция языковых форм и значений – естественный для ребенка способ их адаптации применительно к собственному опыту.

Контекстуальный смысл употребляемых детьми узуальных слов нередко выявляет их парадоксальное понимание (проекцию значения на конкретную, наблюдаемую ребенком ситуацию).

Например:

– *Когда мы в садике спали, за нами большие девочки **ухаживали**: кто не спит, того отлупят* (4 г.).

Подобные словоупотребления сигнализируют о несформированности у ребенка *оценочной* зоны языковых значений: дети часто используют отрицательно окрашенные единицы языка как нейтральные, опираясь только на самый общий (ядерный) смысл слова. В данном случае глагол *ухаживать* имеет для ребенка ситуативный смысл «следить за порядком (во время дневного сна) и наказывать (*лупить*) тех, кто проявляет непослушание». Исходя из контекста, можно судить о том, что ребенок не замечает оценочного диссонанса собственного высказывания (несовместимость действий, относимых к одной ситуации).

Нередко дети выражают протест по поводу «неверного» употребления слов или выражений применительно к определенной известной им (или непосредственно наблюдаемой) ситуации.

Так, например, воспринимает ребенок смысл спортивного термина **легкая атлетика**.

Сестра брату:

– *А еще говоришь, что на легкую ходишь **атлетику**! Где же она легкая, раз так устал! Трудная она* (5 л. 8 м.) [Харч.].

Причиной отмеченного несоответствия является уже упоминавшийся в качестве доминанты детского языкового сознания «буквализм» (что в данном случае сопряжено с непониманием

специального переносного значения слова *легкий* в составе устойчивого выражения).

Понимание языковых значений в онтогенезе во многом зависит от того, в каком конкретном эталонном «образе» закрепляются в сознании ребенка элементы перцептивного (основанного на чувственном восприятии) и практического опыта при столкновении с реальностью, обозначенной словом или выражением. Заметим, что по утверждению психологов, результат восприятия (перцепт) никогда полностью не соответствует реальному физическому стимулу (или их совокупности). Информация, поступающая к ребенку по разным каналам (в том числе в процессе восприятия речи), подвергается когнитивной переработке, иначе говоря, проходит через «фильтр» уже имеющегося у ребенка знания о мире.

Личностный смысл, который дети придают словесным знакам, нередко обнаруживает сложившиеся в сознании ребенка ассоциативные связи между «знакомыми» ему названиями реальных одной предметной области.

Разберем один характерный пример.

Трехлетней Ире уничижительно сказали:

– *Ты еще маленькая, просто дырка от бублика.*

Девочка не растерялась и возразила тоже в кулинарном ключе:

– *Нет, я котлетка* [ПЗП].

Переносный смысл выражения *дырка от бублика* (пустое место, часто применительно к характеристике никчемного человека) еще неизвестен девочке, она воспринимает его буквально, улавливая при этом уничижительную интонацию обращенной к ней реплики взрослого. «Защитная» реакция ребенка выражается в выборе для «самонаименования» более «подходящего», «не обидного» слова *котлетка*, которое в данной ситуации актуализирует смысл «маленькая, кругленькая, без дырки» (на основе наглядного представления о форме «кулинарного изделия»).

Не только буквализм, но и наивный мифологизм детского сознания (в сочетании с «практическим» мышлением) приводит к наполнению слов личностным (актуальным только для кон-

кретного ребенка) смыслом. В частности, перенесение бытовых представлений из сферы человеческой жизни на явления природы обнаруживает эталонные для ребенка ориентиры восприятия окружающего мира. Таково, например, представление ребенка-дошкольника о причинах наступления дня и ночи как о сменной работе целой «бригады солнечных светил»:

– *Солнце садится – уходит на выходной. А завтра будет работать другое солнце* [ПЗП].

В этом контексте слово **выходной** проявляет приписываемый ему ребенком личностный ситуативный смысл: «закат солнца, наступление ночи».

Личностным смыслом в детском языковом сознании наполняются слова с абстрактным значением, получающим «предметно-ситуативную» привязку. Для ребенка вплоть до среднего школьного возраста характерно представление отвлеченного понятия через конкретное событие, действие. См., например, подобное «погружение» толкуемого слова с абстрактным значением в симпрактический контекст:

– *Доверие* – это когда ребенку доверяют большие деньги (записано при опросе детей среднего школьного возраста. См.: [Богуславская, Купина 1975]).

Ситуативный «прецедент» (получение больших денег от взрослых как знак доверия) обуславливает наполнение слова актуальным для ребенка содержанием. Смысл, выражаемый словом *доверие*, сводится к нетипичному частному случаю (обычно детям большие деньги не доверяют).

Экспериментальные данные показывают, что значения абстрактных существительных предстают в сознании ребенка в визуальных (наглядных), часто персонифицированных образах. Так, при объяснении слова **смех**<sup>11</sup> дети младшего школьного возраста использовали толкования, связанные с типичными проявлениями этого состояния и его «носителями» (*смех* – это

---

<sup>11</sup> Приведенные объяснения получены нами в экспериментальных условиях (с применением методики прямого толкования как способа выявления актуального для респондентов содержания предъявленных слов-стимулов).

*улыбка до ушей, люди в цирке*); с ситуациями, вызывающими смех (*смех – это когда кто-нибудь упал в лужу; когда смешное кино показывают; когда первого апреля кого-нибудь обманешь* и т.п.). Подобное видение *смеха* отражается и в детских рисунках. Получив задание изобразить смех, дети рисовали клоунов, кривые рожицы, людей и животных с гипертрофированными чертами внешности (например, профиль человека с огромным, как картофельный клубень, носом; человека с длинными ногами в виде стеблей растения; стрекозу с огромными, как у самолета, крыльями и др.); забавных зверей, просто улыбку, разные фигуры необычной формы и т.п. Все, что в представлении конкретного ребенка может вызывать смех, создает индивидуальное ассоциативное поле для восприятия значения данного слова, которое осваивается детьми как чувственно воспринимаемый концепт.

Конкретизация значения через наглядный эталон (яркую деталь обозначаемого) – типичный для детей прием объяснения слова, насыщения его личностным смыслом. Таков, например, способ определения понятий ***мужчина, женщина, пенсионер***, представленный следующим комментарием пятилетней девочки:

– *Если очки и прическа – это женщина. Если очки и борода – это мужчина. Если только одни очки, без прически и бороды, а только с лысиной, – это пенсионер.*

Основанием этой наивной классификации является абсолютно случайный общий признак (*очки*) и сопутствующие различные атрибуты внешности человека (*борода, прическа, лысина*), которые в соответствующей комбинации создают наглядный (типовой, с точки зрения ребенка) образ мужчины (*очки + борода*), женщины (*очки + прическа*) и пенсионера (*очки + лысина*). При этом не делается различий между названиями лиц по половому признаку (*мужчина – женщина*) и по социальному статусу (*пенсионер*). «За кадром» остается для ребенка то обстоятельство, что и женщина, и мужчина могут быть пенсионерами. Кроме того, собственно к пенсионерам девочка причисляет, судя по определению (*очки и лысина*), только мужчин. Слово

*прическа*, очевидно, воспринимается ребенком только как женская «прерогатива» (у мужчины, даже при наличии волос прическа как признак внешнего вида в описании ребенка не фигурирует). Однако предметно-наглядный образ представленных в детской классификации «типов» весьма точен и выразителен.

Проявлением личностной доминанты языкового сознания ребенка выступает также «субъективно-ценностная синонимия и антонимия» (термины Е.Н. Винарской [2005]), которая показывает, что ...слово обобщает **не только опыт действия, но и опыт эмоции** ... В слове ребенка мы слышим яркое проявление того, что Л.С. Выготский назвал единством аффекта и интеллекта» [Новоселова 2002: 137]; расширение (или сужение) привычной сферы употребления слова имеет в детской речи ассоциативный характер, обнаруживая «неожиданные» потенциальные смыслы языковых единиц, их субъективно-ценностную близость (смежность, сходство по эмоциональному и/или оценочному параметрам восприятия применительно к указанию на определенную ситуацию, известную ребенку из собственного опыта).

Так, мальчик двух лет, у которого во время беготни оторвалась тесемка от туфли, садится на траву и **вздыхает**: *«Пеебой в мотое...»* (*«Перебой в моторе»*). Комментируя этот пример К.И. Чуковского, Е.Н. Винарская указывает, что «данный эмоционально-выразительный комплекс в совокупности его экстралингвистических, паралингвистических и лингвистических компонентов **синонимичен тому, который был в опыте ребенка раньше...** Субъективно-ценностные... характеристики новой и уже освоенной (пережитой ребенком ранее) ситуации одни и те же» [Винарская 2005: 84]. Действительно, использование выражения *«перебой в моторе»* определяется тем, что ребенку знакома ситуация, когда он, возможно, и услышал эту фразу от взрослого (например, при остановке машины во время езды). Подобно тому, как сломанная машина не может ехать, ребенок не может продолжать бегать, играть из-за случившегося (оторвавшейся от туфли тесемки). Эмоциональное переживание ситуации (ср. садится на траву и *вздыхает*) сродни тому, что и в

случае с остановкой машины из-за перебоев в моторе. Всплывающая в сознании ребенка фраза выступает как спонтанная метафора «вынужденно прерванного действия, остановки движения». А в данном случае прерывание действия сопряжено и с остановкой доставляющей ребенку удовольствие двигательной активности (беганья как элемента игры, развлечения, отдыха).

В детской речи на этапе младшего онтогенеза (от 2-х до 5 лет) часто присутствуют «элементы обобщения в слове **опыта деятельности с предметами**, что выражается в появлении слов-предложений, в которых слово обрисовывает ситуацию и происходящее в ней действие» [Новоселова 2002].

В качестве средств вербализации такого рода обобщений нередко выступают звукоподражания:

– *Давай играть в Новый год. – А как? – Очень просто: «Бим-бом» и «Дзинь-дзинь»* [ПЗП].

В этом детском определении – весь «звуковой образ» нового года: бой курантов и звон бокалов с шампанским.

Личностный и ситуативный смысл слова – та область изучения детской речи, которая непосредственно обращена к психологической реальности значений как достояния языкового сознания конкретного индивидуума. Именно эта ментальная доминанта обнаруживает уникальность стратегии развития каждого конкретного ребенка.

#### **1.4.5. Эмоционально-экспрессивная и образная доминанты языкового сознания ребенка**

Эти доминанты обусловлены конкретно-наглядным характером мышления ребенка и его способностью устанавливать аналогии между объектами номинации с использованием «техники» (механизмов) метафорического и метонимического переноса, имеющих компенсационный характер. Экспрессия детских инноваций связана со специфическим основанием и средствами выражения оценок в онтогенезе (оценочной параметризацией мира в сознании ребенка).



Невосприятие стилистических различий (отсутствие стилистических ограничений при общей ориентации на разговорную речь) нередко сообщает детским высказываниям непреднамеренно комический характер.

Так, например, ребенок не ощущает стилистической разницы между синонимичными глаголами **УМЕРЕТЬ – СДОХНУТЬ**, *сниж.-прост.*

**ПАПА СДОХ** – умер.

Родители отдыхают после работы. Ребенок, которому скучно, тормозит отца:

– *Пап, ну па-а-ап... Ну, ты что, умертый что ли? Мама, папа сдох!!!* (Новая планета. Вып.1. 11-18 мая).

Подобный эффект намеренно обыгрывается в современно рекламном телеролике, где девочка сообщает маме, что *папа не дышит*, имея в виду, что у него насморк. Шокирующая информация оказывается на деле безобидной. За ней следует предложение «чудодейственного» лекарства от простуды.

Экспрессия детского слова в целом определяется его новизной, нестандартностью формы и/или содержания. Но, как уже отмечалось, эта экспрессия самим ребенком до определенного времени не осознается. В связи с этим возникает проблема изучения фактов осознаваемой детьми необычности, комичности собственных инноваций (в частности «неправильностей», допускаемых в регистре языковой игры).

*Образность* как доминанта языкового сознания ребенка обусловлена комплексным «видением» обозначаемых объектов и выражается в том, что при осмыслении готовых и при создании новых слов дети оперируют целостными квантами информации. В этом проявляется изначальный синкретизм детского ассоциативного мышления и специфический характер устанавливаемых детьми метафорических аналогий (см. Главу IV).

#### 1.4.6. Эвристическая доминанта детского языкового сознания

Данная ментальная доминанта определяет использование языка в инструментальной функции. Это выражается не только в творческом применении ребенком познанных (выведенных) языковых алгоритмов для восполнения «недостаточности» собственной компетенции при реализации коммуникативных потребностей, но и в осознанной языковой игре – манипуляциях с формой и содержанием языковых единиц, намеренно нарушающих «норму». Эвристическая составляющая детской речи проявляется, таким образом, в двух ипостасях – спонтанном и осознанном формо-, слово- и смыслотворчестве.

Интерес к природе детских инноваций, отличающих язык ребенка от языка взрослых, не случаен. Детская речь – это сфера функционирования языка, в которой не действуют нормативные ограничения, и именно здесь ярко проявляется «эволюция языка, направляемая воздействием окружающей среды» [Гвоздев 1999: 6].

Самобытные черты языка ребенка отмечаются в области произношения слов и осмыслении связи сходно звучащих единиц, в области образования грамматических форм, содержания слов и фразеологизмов, в синтаксическом строе детской речи и особенно в области детского словотворчества.

В качестве одного лишь примера приведем созданное ребенком слово-фоносемант *альдытып*, звуковая оболочка которого моделирует образ маленькой птички: – *Мама, знаешь, что такое «альдытып»?* – *Нет, не знаю.* – *Ну, это же птичка такая!* (см. подробный анализ этого детского новообразования в [Гридина 2015]). Данная инновация не имеет аналога в системе узусальных номинаций. Подобные факты детской речи не только проявляют рефлексии ребенка над звукоизобразительной и звуко-символической мотивированностью языкового знака, но и свидетельствуют о продуктивной составляющей этой рефлексии.

«Нестандартные» факты детской речи открывают широкие перспективы не только для изучения детской ментальности

(картины мира ребенка), но и творческой (лингвокреативной) деятельности детей, постигающих сложности языковой коммуникации. В детских инновациях, как в зеркале, отражается работа языкового механизма, позволяющая использовать его как гибкий «инструмент» выражения ребенком собственных ценностных ориентиров восприятия действительности посредством «коррекции» уже готовых единиц (слов, грамматических форм) и изобретения новых.

Погружаясь в языковую стихию, дети подчиняются определенным «правилам языковой игры», которая направляет, подталкивает их исследовательскую «активность» к использованию потенциала словесных форм.

И здесь мы вновь подчеркнем тонкую грань между спонтанной (непроизвольной) и игровой креативностью, преобладающую зависимость преднамеренной языковой игры от креативных практик компенсаторного слово- и формообразования, переосмысления и трансформации готовых слов.

Приведем некоторые примеры, иллюстрирующие этот тезис.

**Жадин-говядин.** Жадина (применительно к мужчине). Четырехлетняя Маша пьет молочный коктейль. На просьбу отца угостить его, отвечает отказом. Тот в шутку называет ее *жадиной-говядиной*. Маша парирует: – *Это ты, папочка, жадин-говядин*. (Хитро улыбаясь, добавляет): – *Большие должны маленьким уступать*.

Обратное словообразование – отсечение окончания *-а* от существительных общего рода как способ «восстановления» языковой симметрии (раздельное оформление «женских» и «мужских» номинаций) – типичный способ компенсаторной номинации в функциональной системе грамматических «правил», введенных на основе актуальных для ребенка родовых противопоставлений. Игровой характер имеет «обоснование» отказа (девочка явно лукавит, манипулируя фразой из речи взрослых).

**Обколючиться.** Уколоться об колючки (иголки елки). Алена помогает наряжать ёлку: – *Ой, я обколючилась!* (4 г.)

Словообразовательная инновация представляет семантическую компрессия словосочетания (свертывание в одно слово

содержания целой ситуации). Конфиксальные дериваты этого типа не только «экономны» в плане способа образования, но и чрезвычайно выразительны.

Тиражирование подобных номинаций в детской речи может получать игровую функцию. Иллюстрацией может служить следующий диалог.

Обращаясь к родителям, собирающимся в магазин за новогодними подарками, просит:

– *Покупайте всего побольше!*

– *А чего тебе хочется?*

– *Чтоб я обконфетился. Мои любимые купите «Мишки ко-солапые».*

– *А еще?*

– *А еще... (смеется) ... хлопушек побольше, чтоб я охлопушился (Дима, 6 л.).*

**Заниматься старостью.** Соседка спрашивает четырехлетнего мальчика: – *Чем занимается твоя бабушка?* Тот отвечает: – *Старостью!*

Эта реплика не имеет характера преднамеренной языковой игры, но легко может быть причислена к детским парадоксальным афоризмам ввиду неожиданно точной характеристики пожилого человека.

**Длинношей.** Динозавр.

– *Давай в длинношеев поиграем! (Алеша, 3 г.)*

Слово придумано ребенком как характеристический синоним к слову *динозавр* в процессе игры.

**Рыба-пиранья.** Прозвище того, кто упрямится, упирается. (Мама просит сына доесть суп, тот капризничает):

– *Вася, ну как тебе не стыдно, всего одну ложечку осталось съесть, а ты упираешься! Вася (смеется): – А я рыба-пиранья! (5 л.).*

Налицо ложноэтимологическое сближение *пиранья* с созвучным глаголом *упираться*. Судя по эмоциональной реакции мальчика, такое сближение может иметь характер языковой игры (мотивации, приписывающей слову «выгодный» ребенку ситуативный смысл).

**Толкнуть и столкнуть лошадкой** – о шахматом ходе конем.

Четырёхлетняя Маша играет с мамой в шахматы, изобретая «свои правила»:

– Я тебя **толкну** и **столкну** лошадкой. Я тебе одну **столкнула**, а ты мне две. И дальше: – Ой, я **кониками** буду одними играть, а другими ты играй. А если не умеешь так играть, так одна и играй в свои, а я буду белыми и черными кониками. Все, давай играть: тыты-дык, тыты-дык, тыты-дык. ... Эй, меня не надо **сталкивать**. Я только могу...

Так в игре ребенок спонтанно порождает собственную (ситуативную) семантику однокоренных слов (свою «терминологию»): *толкать, толкнуть, сталкивать* – брать конем другие шахматные фигуры, сбивая из с доски; конь = *лошадка, коник*.

Языковая «способность» предстает как сложное многокомпонентное и многофункциональное образование, формирование которого связано с усвоением неких «неосознаваемых правил пользования языком» [Слобин 1976: 23], как некий «слепок» языка в сознании ребенка, актуальная, значимая для него система языковых форм и их значений. На разных этапах речевого онтогенеза эти функциональные системы различны не только у детей разного возраста, но и у каждого конкретного ребенка: взгляд на язык «со своей точки зрения» меняется по мере взросления ребенка, постепенно приближая языковую способность ребенка к усредненной языковой компетенции взрослых носителей языка [Цейтлин 2000].

Соответствующие компоненты языковой способности (фонетический, лексический, грамматический) формируют основные черты языковой личности, способствуя удовлетворению потребностей ребенка в разных ситуациях речевой деятельности.

Одной из важных составляющих процесса познания языка ребенком является творческая деятельность, связанная с «комбинирующей способностью нашего мозга» (Л.С. Выготский), способностью создавать нечто новое на базе уже известного. Инновации детской речи – уникальный феномен, в основе которого лежит **ассоциативная обработка уже усвоенных единиц языка и «выведение» алгоритмов их порождения**, что позво-

ляют увидеть механизмы лингвокреативного (ассоциативного) мышления ребенка в «действии».

Так, в детской речи можно выделить три типа ассоциирования, определяющие все многообразие речетворческих (лингвокреативных) процессов в данной сфере функционирования языка.

Это **формальное ассоциирование**, характеризующееся опорой ребенка на звуковую оболочку слова, которая воспринимается как «показатель» связи между сходно звучащими лексемами (без учета их реального смысла); **формально-семантическое** ассоциирование, которое проявляется в установлении детьми контактов между лексемами с учетом их звучания и смысла. Форма слова становится «знаком значения», мотивирует его содержание и сама подчиняется этому содержанию, что отражается в ее переосмыслении и коррекции детьми в соответствии с собственными представлениями о «рациональности» устанавливаемой связи; **семантическое ассоциирование**, непосредственно отражающее процесс усвоения детьми языковых значений и их креативную деятельность в «соединении» собственного когнитивного и речевого опыта с тем содержанием, которое закреплено за соответствующими словами в языке: главным вектором семантического ассоциирования становится нахождение сходств и различий между содержанием усваиваемых единиц в процессе «общения и обобщения» (Л.С.Выготский). О типах ассоциирования в детской речи см. подробнее в: [Гридина 2013].

Исследование взаимодействия этих процессов – увлекательная задача, открывающая перспективы формулирования основ «креативной лингвистики» детской речи.

**1.4.7. Рефлексивная (мотивационная) доминанта языкового сознания**, связанная со стремлением ребенка найти «объяснимую» связь между звучанием и значением словесных знаков, избавиться от «пустых», немотивированных, ничего не говорящих ребенку, не несущих никакой информации форм.

«Способность к рефлексии» считается показателем «уровня развития языкового сознания» [Ростова 2000: 18].

Рефлексивные способности ребенка, в том числе и способность к метаязыковой рефлексии, рассматривается в ряде **психолингвистических** исследований [Выготский 2000; Лурия 1979; Сахарный 1992; Штерн 1992, 2003; Колясникова 2005], с учетом которых можно выделить некоторые факторы, обуславливающие различные проявления рефлексивного мышления ребенка (в том числе речевого):

- **Временной фактор, связанный со стадийностью развития языковой способности ребенка.**

С этой точки зрения по-разному оценивается соотношение возраста ребенка и его способность к рефлексивной деятельности. Сторонники раннего развития рефлексивной деятельности ребенка связывают ее появление с «приобретением речи». Момент, когда в процессе становления языковой способности пробуждается «сознание значения языка и воля к его завоеванию» [Штерн 1965: 62] в развитии каждого ребенка является переломным. Период, когда «речь становится интеллектуальной, а мышление – речевым» [Выготский 2000: 330], характеризуется следующими признаками: «ребенок активно расширяет свой словарь и стремится понять отношение между знаком и значением, спрашивая о каждой новой вещи, как она называется» [Штерн 1965: 62 - 93]. При этом речевое развитие ребенка рассматривается как центральный фактор его социализации, то есть «приобретения социальных ролей, соответствия ожиданиям других людей и контроля над своими действиями» [Кварчак, Гельман, Шатц – см. Тульвисте 1990: 113-115]. Отмечается, в частности, что уже двухлетние дети чувствительны к неудачной коммуникации и при необходимости не только повторяют, но и изменяют свои высказывания. Последнее обстоятельство – прямое свидетельство проявления мотивационной рефлексии в раннем онтогенезе.

Сторонники позднего развития рефлексивной деятельности относят появление этой способности к моменту достижения ребенком школьного возраста, считая решающим фактором развития рефлексивных черт сознания детей процесс обучения

[Сдобнова 1995; Николенко, Николина 1993, Плотникова 2011, Кусова 2015].

• **Когнитивный фактор развития языковой способности, связанный с накоплением знания о мире и языке.**

Поскольку когнитивное развитие детей, как известно, опережает их речевое развитие, когнитивный фактор является стимулирующим в установлении связи между реалиями внешнего мира и их языковыми коррелятами, что способствует развитию рефлексивного «мышления» ребенка и особенно зримо проявляется в метаязыковой деятельности дошкольников.

Отмечается, что накопление когнитивного опыта, проявляющееся в усвоении все новых способов обработки внеязыковой и языковой информации, способствует развитию и изменению характера рефлексивной деятельности, в частности, метаязыковых способностей ребенка: по мере расширения когнитивной базы «...дети начинают осознавать слова отдельно от денотатов, различать лингвистические свойства слов и нелингвистические свойства денотата» [Ошерсон и Маркман 1981; Хейкс 1980 – см. Тульвисте 1990: 118-121].

• **Фактор обучения, связанный с направленным развитием языковой способности ребенка.**

В процессе обучения неизбежно активизируются те составляющие языковой способности, которые позволяют сделать эффективным усвоение грамматической и семантической стороны языка, что требует развития рефлексивного мышления школьника.

Метаязыковая деятельность ребенка связана с осознанием детьми разных аспектов речи, которые становятся доступными для понимания в разные возрастные периоды. В процессе направленного обучения языку «уровень неосознанного автоматического контроля и регулирования маленьким ребенком своей речи» (цит. по: [Тульвисте 1990: 113]) переходит в осознанный (аналитический) контроль. Наиболее изученным в этом плане является осознание ребенком фонологической стороны речи, так как она является функционально значимой для освоения навыков письма и чтения [см., например: Лурия 1956; Штерн 1965].



- **Фактор коммуникативной потребности, связанный с развитием языковой способности ребенка.**

Потребность в общении при дефиците речевого опыта побуждает ребенка к интуитивному поиску способов означивания путем анализа и синтеза уже усвоенного языкового материала. (Ср.: «Овладение значением слов предполагает анализ компонентов ситуации и реорганизацию контекста» [Овчинникова и др. 2000: 29]).

- **Фактор креативности языковой личности,** определяющий способность к рефлексии над формой и значением слова в целях компенсации недостающего лингвистического опыта или осознанной языковой игры [Гридина 2014].

Перечисленные факторы свидетельствуют о лингвокогнитивной природе метаязыковой рефлексии и функциональной значимости данного механизма в процессах развития языковой способности и речевой активности ребенка.

Наиболее ярко (явно) метаязыковая «составляющая» речевой деятельности ребенка обнаруживается в стремлении прояснить, почему предмету присвоено именно такое название, установить, что лежит в основе наименования (выявить связь названия со свойствами обозначаемого). Направленность сознания субъекта (ребенка) на соотношение формы и содержания языковых единиц, поиск объяснимой связи между ними определяется нами как **мотивационная рефлексия**, которая является одной из естественно складывающихся стратегий усвоения языка, а также «обнаруживает те креативные речевые ходы, которые подсказаны ребенку собственно языковой техникой» [Гридина 2004: 21].

Рассматривая рефлексивную деятельность как процесс, выводящий бессознательные, «глубинные», автоматизированные механизмы мышления на сознательный, «вершинный» уровень, Л.С. Выготский подчеркивает, что «...ребенок с помощью собственной речи понимает себя иначе, чем с помощью той же речи понимает взрослого» [Выготский 2000: 374]. Таким образом, языковая рефлексия является особым видом интеллектуальной деятельности ребенка, механизм действия которой отли-

чается от рефлексивного мышления взрослых. Для ребенка этот срез восприятия языка составляет необходимую аналитическую базу для понимания логики существующих наименований и собственной «продуктивной» деятельности (создания новых слов и форм по аналогии).

На основании сделанных записей детской речи в естественных условиях ее порождения А.Н. Гвоздев отмечает, что рефлексия детей захватывает очень значительную и разнообразную группу языковых явлений: ребенок замечает в языке исключительное, выходящее из нормы; делает свои наблюдения, участь языку, этим объясняются разнообразные вопросы о значении слов, констатирование и исправление всевозможных ошибок [Гвоздев 1961].

Обобщая результаты лонгитюдных наблюдений и суммируя фрагментарные фиксации фактов, свидетельствующих о рефлексивной составляющей детской речи (см., в частности, [Харченко 1989]), исследователи (например: [Цейтлин 2000]), отмечают, что метаязыковая деятельность детей проявляется:

1) в комментарии детьми собственных высказываний в соответствии с особенностями коммуникативной ситуации (например: – *Боря, надень колготки. – Неправильно говоришь, надо полгодки... Потому что ношу полгода, а потом они дырятся* [Чук.]);

2) в контроле за своей и чужой речью (коррекции разного рода «неправильностей» в образовании, употреблении, порождении языковых единиц с позиций имеющегося речевого и когнитивного опыта) [Гвоздев 1961; Гридина 1996, 2013]: – *Мама, утки утьком идут. – Гуськом. – Нет, гуси гуськом, а утки – утьком* (4 г.) [Чук.];

3) в оценке полученных из речевой «практики» знаний языка и знаний о языке (суждениях детей относительно возможности/невозможности, уместности/неуместности употребления или порождения той или иной языковой единицы): – *Лошадка – плохая, а лошадка – хорошая* (5 л.);

4) в рефлексии над языковым материалом и языковой системой («выведении» языковых правил, алгоритмов на основе

имеющегося речевого опыта: действие по принципу «если...то»): – *Почему бегония есть, а шагонии нету?* (5 л.) // – *Кто в шахматы играет – шахматист, а кто в шашки – шашкист?* (6 л. 5 м.)

Понятие языковой способности в проекции на детскую речь получает значимость как показатель языкового сознания, «чутья системы», которое проявляется, в частности, в рефлексивной метаязыковой деятельности ребенка, многочисленных суждениях и вопросах ребенка, касающихся структуры и содержания словесных знаков. В детских вопросах и суждениях, высвечивается «сверхнаивная» (термин Н.И. Лепской [1989]) картина мира ребенка, которая «...структурирована в соответствии с системой ценностей и базовыми мотивами индивида, отражает его когнитивные и психологические характеристики» [Касевич 2015].

Приведем некоторые примеры мотивационных инноваций детской речи, отражающие технику произвольной семантизации и уточняющей реноминации. Приобретая преднамеренный характер, эта техника выступает механизмом языковой игры.

**Наушники.** Сережки. (Дедушка, обращая внимание внучки на мамины сережки). – *Смотри, Оля, какие у мамы длинные сережки в ушах!* Оля (смеясь): – *Это не сережки, а наушники!* (5,5 л.).

Вероятно, срабатывает ассоциация с визуальным образом наушников (с висящими длинными проводками). Уточняющая реноминация, в основе которой лежит метафорическая аналогия, представляется самому ребенку забавной, что придает высказыванию шутливую коннотацию.

**Вареники.** Название, производное от *варить* или от *варенье*. – *Интересно, почему вареники так называются? Потому что их варят или потому что в них варенье?* (Валя, 7 л.)

Случай этимологический рефлексии, двойственная (альтернативная) мотивация (сближение родственных слов). Обе версии ребенка носят гипотетический характер.

**Отработник.** Субботник. Старшая дочь сообщает маме о завтрашнем субботнике в школе, не приняв участие в котором, не

получишь хорошую оценку по поведению. Младшая сестра (8 л.): – *А ты пойдешь на этот отработник?*

Типичный случай уточняющей ситуативной реноминации, изначально не имеющей игрового характера. Однако в семейном «жаргоне» это слово сохраняется и используется как игровое (с оценочным «шлейфом», который несет в себе мотивационный вариант *отработник*).

**Руковод.** Хоровод. 5-летняя Соня, придя из садика, рассказывает: – *А мы в садике с девочками водили руковод. Все за руки берутся и кружатся.*

Уточняющая реноминация на основе актуального представления о действии – при игнорировании («несчитанности») ребенком мотиватора *хором* (всем вместе) *водить*.

**Ежевксюша.** Название несуществующей ягоды от имени Ксюша. Ксюша (7 л.) в слове *ежевика* услышала имя *Вика*. В шутку придумала название несуществующей ягоды, подменив сегмент *вика* собственным именем:

– Если есть ежеВИКА, то может быть и ежеКСЮША.

Парадоксальная реноминация в данном случае имеет характер преднамеренной языковой игры.

Та же девочка в возрасте 11 л. использует похожий прием применительно к названию **Рублевка** (нас. пункт).

– *В России – Рублевка, а в Америке как это названо будет – Долларовка?* (ложная этимология топонима *Рублевка* и ассоциативная связь *рубль* – *доллар* как названий американской и русской «валют» определяют характер игровой реноминации).

**Снегурашка.** «Зимний вариант» Чебурашки (игрушка, купленная зимой). – *На Новый год хочу новую игрушку. – Какую? – Снегурашку!* (Кира, 6 л.). Придуманное ребенком слово создано по принципу уточняющей реноминации и имеет шутливую коннотацию.

Не трудно заметить, что рефлексия детей над фактами языка часто принимает форму вопроса или гипотезы, а также коррекции существующего наименования в свете актуальных для ребенка представлений об обозначаемом.

Это заставляет обратиться к детским вопросам в более широком когнитивном контексте, определяющем особенности детской картины мира и способность ребенка сформулировать мысль вербально.

## **ГЛАВА II. О ЧЕМ РАЗМЫШЛЯЕТ РЕБЕНОК... (ДЕТСКИЕ ВОПРОСЫ И СУЖДЕНИЯ)**

Детские вопросы и суждения – яркий показатель познавательной активности ребенка, осваивающего окружающий его мир. В этом освоении язык играет двоякую роль. С одной стороны, в процессе накопления словарного запаса ребенок пытается адаптировать языковые знаки к собственному (еще явно недостаточному) когнитивному (практическому, познавательному) опыту, с другой стороны, само слово становится для ребенка объектом исследования – ключом к пониманию стоящего за ним содержания (несет в себе новую для ребенка информацию об образе мира, закрепленном в конкретном языке). Часто наивные детские вопросы поражают наше (взрослое, во многом «зашоренное») сознание неожиданной логикой, парадоксальностью «гипотез» о значениях вполне обычных слов, нестандартностью их применения в конкретных ситуациях речи. Такие вопросы можно понять, только встав на позицию ребенка, изменив точку зрения на объект, увидев это слово в системе координат детской ментальности.

Не случайно выражение «детский вопрос» имеет шутиливо-иронический смысл: «вопрос, который ставит в тупик». Образно говоря, весь период дошкольного детства определяют как «возраст вопросов» [Шумакова 1990: 4].

Размышляя о причинах такой любознательности, психологи связывают этот феномен с познавательной активностью, которая свойственна креативному мышлению ребенка, особенно ярко проявляющемуся в период дошкольного этапа онтогенеза (в возрасте от двух до пяти лет, который К.И. Чуковский охарактеризовал как период «лингвистической гениальности»). Эта познавательная активность выражается в особой чувствительности ребенка к тем явлениям действительности, которые не находят объяснения в его «жизненном» опыте.

Условно можно разбить все детские вопросы (суждения) на две группы: 1) вопросы (суждения), касающиеся логики вещей; 2) вопросы (суждения), касающиеся логики наименования (сло-

весного обозначения). В первом случае ребенок пытается выразить свое знание о мире, прибегнув к помощи языка, во втором случае объектом рефлексии (внимания ребенка) становится сама языковая техника (ребенок с позиций накопленного познавательного опыта пытается найти в самом названии предмета объяснение его свойств).

Особенностью детских вопросов является то, что они в какой-то степени самодостаточны. Ребенок чаще всего сам себе и отвечает или «предлагает» собеседнику (взрослому, к которому обращен вопрос) собственную версию ответа: – *А почему чере-муха так называется, потому что ее мухи любят?* (4 г.)

Рассмотрим проявления парадоксального мышления ребёнка на примере усвоения номинаций лиц по роду их деятельности.

Часто парадоксальная логика детского вопроса опирается на некие «внеязыковые» эталонные представления, связанные с социально заданными векторами восприятия таких номинаций (погружением слова в прагматический контекст его социумного «бытия»): – *А на грузчиков где учатся?* (5 л. 4 м.).

В основе данного вопроса лежит представление о том, что любой профессии следует учиться (подобные социальные стереотипы формируются у ребенка, прежде всего, в процессе общения с взрослыми и во многом под влиянием детской литературы). Ср. известное детское стихотворение В. Маяковского «Кем быть?»: *«У меня растут года, скоро мне семнадцать. Кем работать мне тогда? Чем заниматься?»*. Ср. повторяющийся рефрен «...Пусть меня научат...». Парадокс заключается в приписывании работе грузчика ранга профессии, требующей получения «специального» образования.

Дети (в особенности младшие дошкольники) склонны воспринимать любой вид практической деятельности как профессию (в опоре на имеющиеся в их опыте ситуативные эталоны – знания о роде занятий взрослых). В частности, этим можно объяснить парадоксальность ответов детей на вопрос о профессии их родителей. Например: – *Кем работает твой папа, Саша?* – *Гаражником* (много времени проводит в гараже) – (3 г. 8 м.) [Харч.]. Ясно, что в данном случае речь идет о папе-

автолюбителе, часто занимающемся ремонтом собственной машины в гараже (а не о какой-то профессии), и логика детского ответа приходит в противоречие с логикой взрослого вопроса (иными словами, вопрос, заданный взрослым, осмыслен ребенком в свете доступного ему понимания).

Самостоятельный номинативный статус в детской речи может получать одна и та же форма деятельности в зависимости от внешних условий ее протекания. Так, противопоставляются (получают разные названия) продавец магазина и продавец, который торгует на базаре. Ср.: – *На продавцов в магазинах учат, а на базарников?* (6 л. 4 м.) [Харч.]. Неприятие условности наименования (недостаточная «конкретика» гиперонима *продавец*) приводит в данном случае к созданию ребенком словообразовательной инновации, отражающей буквализм как доминанту детского языкового сознания.

Еще парадоксальнее выглядит следующий вопрос: – *Мама, а как продавцы у себя же самого покупают? Деньги отдают?* (8 л. 9 м.) [Харч.]. В понимании значения слова *продавец* ребенок не может отвлечься от ролевой конкретики: *продавец* – тот, кто *продает*, а *покупатель* – тот, кто *покупает*. Форма выражения мысли в речи ребёнка имеет парадоксальный характер, заостряя (выявляя) «несоответствие» слова *продавец* описанной ситуации («продавец и покупатель в одном лице»). Фактором, поддерживающим такую логику, является осознание ребёнком мотивированности данных слов, акцентирующее различие между покупателем и продавцом по их ролевой функции.

Согласно детской логике, любой, кто выполняет определенную работу, должен быть поименован, поэтому в детской речи названия «профессий» представлены целым рядом неузualmente лексем. Этот ряд пополняется двумя путями: созданием параллельных наименований к уже существующим единицам или изобретением названий профессий, не имеющих однословного коррелята в языке. В основу обозначения лица по роду его занятий обычно кладется актуальный для ребёнка признак (чаще всего это ситуативная функциональная характеристика): *служебница* – проводница в поезде (4, 5 г.); *срывающийся* – тот, кто



срывает (сносит. – Т.Г.) дома: – *Срывальщик может весь магазин на кирпичики разделить* (5 л. 11 м.); **асфальтильщик** – рабочий, занимающийся асфальтированием дорог: – *И говорит асфальтильщик: «Я заасфальтирую дорогу»* (4 г. 7 м.) [Харч.]; **крановщик** – тот, кто чинит водопроводные краны: – *К нам вчера крановщик приходил, кран в кухне чинил* (6 л.) – случай омономического словообразования (ср. *крановщик* – тот, кто работает на подъёмном кране). В детской речи представлены также и другие варианты, связанные с обозначением того, кто что-либо ремонтирует (мастера по ремонту). Например, **ремонтёр, ремонтнровщик, ремонтщик**: – *А ремонтёр сегодня не приходил?* (7 л.5 м.); – *Они ремонтируют, волк и лиса ремонтнровщики* (5 л. 7 м.); – *Ремонтщик нам сказал, что бачок плохой поставили, пластмассовый* (8 л.9 м.). Ср. **аварийщик** – тот, кто устраняет аварии. Услышав фразу: *«На железной дороге тоже бывают аварии»*, – спрашивает: – *А если поезд сломается, аварийщики его починят?»* (5 л.).

Дети способны придумывать и названия несуществующих профессий. Например, **автоботаник** (шутл.): – *Я автоботаником буду. Автоботаник – это знаешь кто? И цветы изучает, и автомобили ремонтирует* (5, 5 л.).

В последнем случае компенсирующая функция номинации сочетается с установкой на игру словом (ребёнок осознаёт условность собственной инновации, созданной по принципу «соединения несоединимого»).

Выделяя в значении слова функциональный признак (характеризующий какую-либо профессию), дети объясняют и «готовые» названия. Например, слово **токарь** получает в речи ребёнка парадоксальное толкование через сближение с созвучным *ток* (ср. *проводить ток*): – *Папа, ты кем работаешь? – Токарем. – Ток в лампочки проводишь?* (Алеша, 5 л.). В этом толковании «выражен» вполне рациональный мотив, однако, опираясь на созвучие, ребенок делает ложный вывод о том, что **значит** данное слово. Для него *токарь* ассоциируется с *ток* (ср. электрический ток), а не с *точить* (ср. *токарь* – тот, кто точит = обтачивает детали на станке; заметим, что осознание исконной

этимологической связи между *точить*, *ток* и *течь* затемнено не только для ребёнка, но и для взрослых носителей современного русского языка). Ребенок интуитивно опирается на аналогичные («похожие») номинации с прозрачной мотивированностью (ср. *лекарь* – тот, кто лечит, *пекарь* – тот, кто печёт и т.п., следовательно, *токарь* – тот, кто проводит ток в лампочки). Однако, даже не зная конкретных названий той же структуры, что и *токарь*, ребенок способен выстраивать собственные версии о значении подобных слов, если им уже отрефлектирован алгоритм наименования лица по производимому им действию (т.е. если он интуитивно следует тому правилу, что слова типа *врач*, *учитель*, *воспитатель*, *бегун* и т.п. указывают на то, **чем** занимаются все эти люди). Ономаσιологической пропозицией выступает связь между действием и его исполнителем. Так приходят в соприкосновение логика «вещей» и логика языка.

Потенциальное значение «род деятельности лица, профессия» приписывается детьми, прежде всего, тем узуальным номинациям, структура которых в силу свойства идиоматичности производного слова допускает вариативное смысловое наполнение: *придворные* – дворники (буквально те, что *метут двор*); *наложница* – работница налоговой инспекции (та, что *собирает налоги*); *вешалка* – гардеробщица (та, что *вешает одежду* в гардеробе); *штукатурка* – женщина-маляр (та, что *штукатурит*). Все эти слова вполне могли бы иметь те смыслы, которые придают им дети, если бы в нормативном языке за этим формами не были уже закреплены другие значения.

Обостренное чувство языковой системы позволяет ребенку «выдвигать» весьма остроумные версии относительно потенциальных значений существующих языковых структур. Креативный речевой ход может иметь при этом характер спонтанной или преднамеренной языковой игры.

Таковы, например, случаи шуточного обыгрывания слов, которые ребенку хорошо известны:

– *Смотри, вон чебурашка стоит. – Почему «чебурашка»? – (Смеется) Ну, он же чебуреки продает! (Варя, 7 л.).* Значение «продавец чебурек», которое ребёнок придает слову *Чебу-*

*рашка*, выводится по принципу чисто случайного созвучия с *чебурек*, однако базируется на том же принципе мотивации, что и приведенные выше названия людей по роду их «профессиональной» деятельности. К тому же данное ассоциативное сближение создает комический эффект столкновения имени всем известного персонажа мультфильма и его нового использования в функции названия продавца чебуреков.

Само слово *работник* (как номинация работающего человека) применяется детьми к разным ситуациям, в том числе и к ситуациям игры: – *Работник лифта должен быть* (5 л. 11 м.) // Сделал, «море» в ковшике, расставил вокруг игрушки. Белка оказалась выше всех. Объясняет: – *Работник моря Белка Ахмадулина кричит: «Спать пора!»* (4 г.) [Харч.].

Интересно в этом плане противопоставление значений слов *рабочий* и *частник*, зафиксированное в вопросе шестилетнего мальчика: – *А кто мороженым торгует: рабочие или частники?* По сути, *рабочие* (в представлении ребенка) – те, кто продает (производит?) *государственную* продукцию.

Весьма актуален для ребенка и мотив полезности профессии, что может вызывать протест против непонятных в этом отношении названий: – *А эти обкомники (работники обкома) какой доход приносят?* (10 л.) [Харч.] // (Услышал в телепередаче слово *думишки* – о депутатах Думы. Спрашивает: – *А думишки чем занимаются: только думаньем, а не деланьем?* (8 л.) – явно шутит, подчеркивая, что такой род деятельности вряд ли приносит какую-то пользу (противопоставляя *думанье* реальному делу = *деланью*).

Этот далеко не полный перечень причин, побуждающих ребенка задавать вопросы относительно содержания «*профессия*», «*род деятельности*», показывает в то же время, как тесно переплетены разные аспекты социализации формирующейся личности не только с практическим познанием сути каких-то явлений, но и с языковым «влиянием».

В «Словаре детской речи» В.К. Харченко зафиксирован целый ряд детских вопросов, которые, казалось бы, не имеют отношения к языку. Однако эта связь косвенно прослеживается в

самой процедуре «логического вывода», который делается ребенком как на основе «предметных эталонов» восприятия значений слов, так и на основе усвоенных языковых клише (выражений):

(Проходит мимо одноэтажных домов).

– *А почему здесь пней нет, ведь топят дровами?* (5 л.4 м.)

Вопрос спровоцирован эталонным представлением ребенка о значении выражения *топить дровами* как связанном с ситуацией *рубки леса* (деревьев). При этом в слово *пень* вкладывается слишком узкий смысл – «то, что осталось от дерева, которое пошло на дрова», что и обуславливает парадоксальность сделанного заключения: «там, где топят дровами, должны быть пни».

– *Они (балерины) вообще мало едят. А когда балеринам есть дают, чтоб они не умерли?* (5 л.6 м.).

Данный вопрос свидетельствует о том, что в применении к характеристике *балерины* в сознании ребенка актуализирована периферийная, хотя и достаточно стереотипная ассоциативная связь признаков «худоба» (стройность) и «мало есть». Дистраивание этой ассоциативной цепочки («не есть – умереть») вызывает у ребенка предположение о том, что балерин кормят чем-то особенным.

– *А почему тебе 38 лет, а ты не видела шаровую молнию?* (7л. 6м.)

Вопрос отражает логику установления причинно-следственных связей (чем старше человек, тем он больше видел) в сочетании с неразличением закономерного и случайного в «пересечении» (взаимодействии) человека с миром природы. Шаровая молния, редкое природное явление, увидеть которое можно только по воле случая, кажется ребенку **обязательным** «атрибутом» взрослого опыта.

– *А в микроскоп увидишь, что земля круглая?* (5л. 6м.)

Этот вопрос обусловлен представлением о микроскопе как приборе, позволяющем рассмотреть то, что невозможно увидеть невооруженным глазом. При этом не учитывается («игнорируется») тот факт, что микроскоп предназначен для разглядывания

только мелких (микроскопических) предметов; предположение о возможности увидеть в микроскоп круглую форму Земли вызвано недостаточностью познавательного и речевого опыта ребенка (непониманием того, что Землю можно увидеть, только находясь вне ее, а также расширением значения слова *микроскоп* – приписыванием ему функции, по меньшей мере, *телефона*, о существовании которого ребенку, по-видимому, ничего неизвестно или он не знает самого слова).

– *А ручейники с водой продают?* (5 л. 7 м.)

Сформированным представлением ребенка о ручейнике является, очевидно, то, что в нем *есть вода* для мытья рук (при этом «игнорируется» тот факт, что эту воду следует в ручейник налить). Вопрос отражает наивное понимание ребенком устройства этого «технического приспособления» как раз и навсегда «заполненного водой».

– *А купе как ванная, с двух сторон на шпингалеты закрывается?* (7 л. 2 м.)

Сравнение не сопоставимых по функции «объектов» (*купе* и *ванной комнаты*) определяет парадоксальность вопроса. Слово *шпингалет* не применимо к характеристике устройства купе, и само сравнение свидетельствует о незавершенности процессов освоения ребенком как соответствующих реалий, так и соответствующих слов.

– *А что в голове болит, когда голова болит?* (7 л. 5 м.)

В подобных вопросах проявляется свойственная детям конкретика восприятия условных (обобщающих) речевых формул через призму понятных предметных аналогий. Так, выражение *голова болит* осмысливается ребенком на фоне представления о работе некоего «устройства с внутренним механизмом» (например, часов, которые могут остановиться от того, что какой-то элемент этого механизма вышел из строя).

– *Хлеба нет, котлету можешь с булочкой есть. – А зачем? В ней же есть булочка!* (7 л. 6 м.)

Ребенок знает, что в котлетный фарш добавляют белый хлеб, и именно в этом ситуативном значении им используется слово *булочка* (без учета того, что значение слов *хлеб* и *булочка* раз-

личны, во всяком случае, в том контексте, который порождает реплику взрослого). Ср. *булочка* – разновидность сдобных изделий (в отличие от хлеба).

**Такие, казалось бы, не имеющие прямого отношения к языку вопросы, на самом деле могут оказаться непосредственно связанными с пониманием детьми функций речи и значений языковых единиц.**

Приведем несколько примеров:

– *Почему рыбы молчат?* (5 л.)

Осваивая язык как средство общения, дети приписывают способность «говорить» животным, птицам, рыбам. Ср.: *Собачка говорит «гав-гав»* (Юля, 2,5 г.).

Данный вопрос вызван тем, что, в отличие от других живых существ, рыбы не издают слышимых звуков, не «говорят». Глагол *молчат* используется как антоним к *говорить* именно в указанном смысле.

– *А почему часы носят на руках, а не на ногах?* (5 л.)

В данном случае ребенок подвергает анализу сам способ использования предмета (часов), не принимая во внимание то, что этот способ определяется функциональным удобством (возможностью рассмотреть циферблат часов, надетых на запястье руки; поднести часы на то расстояние к глазам, которое позволит увидеть стрелки и узнать время). Трудно представить, что можно было бы использовать часы так же рационально, надевая их на ноги. Парадоксальная логика ребенка красноречиво свидетельствует о том, что освоение функции того или иного предмета не может считаться полным без учета условий его применения. Кроме того, детям свойственно во всем искать «симметрию», и в этом плане сам «язык», кажется, «подыгрывает» детской логике: ведь если есть *напольные настольные, настенные часы*, то, очевидно, должны быть не только *ручные*, но и *ножные часы*. Сами части тела служат для ребенка некими пространственными ориентирами (верх – низ, правый – левый), относительно которых «выстраиваются» и языковые номинации.

Ср. собственно языковой вопрос, связанный с постижением явления антонимии уже в школьном возрасте: – *А руки и ноги – это антонимы?* (11 л. 3 м.) [Харч.].

Дети не приемлют «универсальных» или несимметричных номинаций, восполняя существующие языковые лакуны («пустоты»).

Для сравнения можно привести детские вопросы, возникающие именно из-за отсутствия в языке «симметричных» наименований одной предметной сферы:

(Показывая на открывашку для консервных банок). – *Вот открывашка, а где же закрывашка?* (4 г.) // – *Это выключатель, а где включатель?* // – *Мама, почему ваза напольная? – Она на полу стоит. – А у меня есть на тумбочная!* (Настя, 5 л.) // – *У куртки рукав, а у штанишек ногав?* (4,5 г.). Ср. аналогичный пример у К.И. Чуковского: – *Это рукав. А где ногав?* // – *Если есть мамонты, должны быть и папонты* // – *Почему говорят совершеннолетний, а не совершеннозимний, совершенновесенний, совершенноосенний?* и т.п. Впрочем, в таких случаях дети идут уже по пути отталкивания от готовой языковой формы к смыслу, используя сам язык как инструмент познания.

Читает на улице: *«Дом 30-А»*. – *А бывает дом 30-Я?* (7 л.) – вопрос, явно основанный на оппозиции «первая – последняя буква алфавита». Последняя ситуативно осваивается ребенком как некая измерительная шкала (предельное количество домов с буквенным индексом).

Таким образом, детские вопросы, касающиеся логики вещей, обнаруживают достаточно типичную для ребенка-дошкольника систему оценочных координат. В этой системе координат специфически (сквозь призму детской логики) осмысляются и значения языковых единиц.

Характерный для детей способ освоения мира отражается в содержании устанавливаемых ими языковых оппозиций:

**1. Усвоение понятий «большой – маленький» как отражение отношения «взрослый – ребенок».**

А. Аналогия с ростом человека (эталонном для сравнения величин выступает «большой» рост взрослого и «малый» рост ребенка):

(Измеряет свой рост по зарубке на стене). – *Мама, я, когда вырасту, буду большим или малышом?* (Леша, 4 г.).

Противопоставление номинаций *большой* – *малыш* в данном высказывании выглядит парадоксальным, поскольку слово *малыш* имеет («не предусмотренный» мальчиком) двойной смысл: «ребенок» и «человек маленького роста». Форма языкового выражения мысли оказывается неадекватной намерению ребенка узнать, какого роста он будет, когда вырастет («большого», как у взрослых, или маленького, как у малыша). Однако точка отсчета в этом измерении вполне понятна.

Б. Осмысление количественного отношения *«большие – меньшие»* как соотносительного с разницей в возрасте (*«старше – младше»*):

– *Мама, а ты меня любишь постарше, а Диму помладше?* (4 г.)

Возможно, такое употребление наречий *постарше – помладше* связано и с прямым отражением ситуации: старший ребенок просто дольше общался с матерью, еще до рождения брата и соответственно, она его больше (*постарше*) любит. Или, как это часто бывает, первому ребенку в семье уделялось больше внимания, чем второму. Однако здесь, несомненно, имеет место и расширение значений слов, которые характеризуют только возрастные, а не любые количественные различия.

## **2. Осмысление значений слов в свете детских представлений о семейных (родственных) отношениях:**

- расширение «объема» глагола *жениться*

(Спрашивает у мамы):

– *А когда мне будет девять лет, я уже буду большой, «взрослый»?*

– *Конечно, большой. А почему именно «девять лет»?*

– *Я тогда на тебе изженюсь* (Саша, 5 л.)

Представления о «взрослом» возрасте часто формируются у ребенка на основе эталонной модели «муж и жена» (из собст-



венного опыта ребенок выводит правило: «взрослые могут пожениться, как папа и мама»). При этом ребенок не сразу усваивает, что такие отношения невозможны между родителями и детьми. Представление о жене ребенок (мальчик) склонен отождествлять с образом собственной матери, проецируя ситуацию «папа женился на маме» на себя.

Ср.: – *Мама, когда я вырасту, я выйду замуж за папу, а ты будешь нашей доченькой* (3 г.) // *Илюша матери: – Ты моя хорошая, ты моя пригожая! Я тебя люблю крепко-крепко! Так, что даже замуж тебя возьму и никогда не покину* (3 г. 8 м.)

Ребенку младшего дошкольного возраста свойственно эгоцентрическое мышление: он все «измеряет» только отношением к себе. Усвоение терминов родства, которые означают прямые и опосредованные отношения между старшими и младшими членами семьи и при этом могут применяться одновременно к одному и тому же человеку в зависимости от того, что взять за точку отсчета, представляет для детей немалую трудность. Заметим, что и взрослому не всегда легко разобраться в этой иерархии. Не каждый сразу способен определить, кто кому является, например, *деверем* или *золовкой*, *зятем* или *невесткой*, *внучатым племянником* и т.п. Точно так же маленькому ребенку трудно понять, что его бабушка для кого-то является мамой, а папа и мама – чьи-то сын и дочь (см. об этом в: [Доброва 2008, Гридина 2014]).

Ср.: – *Я твоя мама, а бабушка – моя мама. – Нет, бабушка – моя бабушка* (3 г. 1 м.) [Харч.] // – *У меня будет 3 жены: бабушка, мама и невеста* (6 л. 1 м.) [Харч.]

Об особенностях освоения слов этой тематической группы свидетельствуют и парадоксальные толкования их значений на основе ложной этимологии: – *Бабушка, кто тебе Сережа? – Правнук. – А я тогда левый внук?* (Вася, 4 г.)

Основываясь на случайном созвучии слов *правнук* и *правый*, ребенок «примеряет» название к собственной системе координат (осмысляет значение слова в свете «пространственной» оппозиции *правый – левый*).

Для детей-дошкольников актуальны, в частности, симметричные (образованные от одной производящей основы) номинации лиц мужского и женского пола. Например, **боксёрка** – жена боксера, женщина-боксер. (Смотрит по телевизору интервью с известным боксером. Интересуется): – *А жена боксера тоже боксерка, да?* (Артем, 6 л. 8 м.)

В вопросе ребенка проявляется сразу две характерные для детской речи особенности: установление связи (взаимообусловленности) названий лиц мужского и женского пола либо по принадлежности к одной профессии, либо по признаку родства (чаще всего, на основе отношений *муж – жена*). В данном случае слову *боксерка*, которым ребенок восполняет отсутствующее в языке наименование, приписывается одновременно и значение «жена боксера», и значение указания на профессию, род занятий женщины – «женщина-боксер». Интерес представляет сама логика установления таких оппозиций, которая прослеживается в наивном представлении детей дошкольного возраста о том, что подобные номинации всегда являются «парными» и несут в себе информацию об обязательной связи профессиональных и семейных отношений (буквально: если у боксера есть жена, то она тоже должна заниматься боксом).

Такая логика отражена и детскими омонимическими новообразованиями (случайно совпавшими с уже существующими в языке словами с другим значением, чем те, которые приписывает им ребенок): *штукатурка* – жена штукатур, *дворняжка* – жена дворника и т.п.

**3. Логика отождествления явлений человеческого, природного, животного и предметного «мира» (установление сопричастности этих миров).**

А. Перенесение отношения *взрослый – ребенок* (родители – дети) на неодушевленные предметы, различающиеся большим и маленьким размером:

Гале подарили на день рождения детское пианино: – *Мама, это маленький пианенок? Его мама-пианиха родила?* (Галя, 4 г. Семья и школа. – 1991. – № 3) // Показывая на тумбочку: – *Это шкафенок маленький?* (3, 5 г.)

Восприятие мира «человека» как сопричастного всему окружающему (животному и предметному миру) определяет характер устанавливаемых ребенком аналогий:

– У слона – слоненок, у тигра – тигренок, а у окна – форточка? (5 л.)

Отношение между частями единого целого (*окно – форточка*) аналогично противопоставлению «взрослое существо и его ребенок, детеныш». Именно в свете данной оппозиции осмысливается большинство детских инноваций со значением уменьшительности: *стекло* и *стекленок* (маленький осколок стекла), *грудной грибочек* (маленький гриб), *шишка* и *шишенята* (маленькие шишечки), *вагон* и *вагонята* (маленькие вагончики) и т.п. (примеры, зафиксированные К.И. Чуковским).

Интересно, что тот же принцип (отождествление всего маленького с ребенком) определяет осмысление детьми логики грамматических противопоставлений (в частности, рода одушевленных существительных).

Мама объясняет сыну родовые различия между словами:

– *Лошадь – женского рода, конь – мужского.*

– *А жеребенок – детского рода?* (Виталик, 6 л.)

Как известно, в основе разграничения рода одушевленных существительных лежит принцип соотнесения грамматического рода и пола (название особи женского пола соответствует женскому роду, особи мужского пола – мужскому). Ребёнок достраивает эту систему противопоставлений, вводя собственное основание для классификации: *мужской и женский род* применим к названиям *взрослых* животных, *детский род* – к названиям *невзрослых* существ (*детенышей* любого пола).

Б. Частотный случай парадоксальных детских обобщений – область появления на свет детенышей человека и животных: **родить / сродить / выродить котенка, кролика, щенка** (любое живое существо) – обращение к детей к родителям, равносильное просьбе родить ребенка (брatика, сестричку). Ср.:

– *Мамочка, ну если ты не можешь родить мне брatика, роди хотя бы котёночка* (Оля, 5 л.) // – *Мама, сроди мне маленько-*

го кролика (Саша, 4 г.2 м.) // – *Мама, а ты можешь щеночка выродить?* (Катя, 4, 5 г.)

В такого рода «допущениях» проявляется антропоморфизм как черта детской ментальности.

Ср. также перенесение «человеческих» отношений на животных: (Видит бездомную собаку. Просит): – *Мам, давай удочерим эту собачку* (Ксюша, 5 л.).

#### **4. Освоение «относительных» слов и процесс децентрации.**

Эти процессы, в частности, демонстрируют сложность постижения детьми значений антонимичных оппозиций в сфере наречий места и времени, указательных частиц, местоимений. Избранная ребенком точка отсчета определяет подмену слов-антонимов при их употреблении в речи ребенка. Например:

**ВНИЗУ** – в значении «вверху» (то же, что *сверху*).

Над головой Лени и его отца пролетела сорока:

– *Сорока внизу нас пролетела!* (5 л.)

**ВОН** – в значении «тут», «здесь».

(Играет с родителями в прятки, спрячется и выглядывает):  
– *Я вон [вонь], я вон [вонь]* (2 г. 9 м.).

Указывает на себя с помощью местоимения *вон* (смешивает пространственные ориентиры, обозначенные наречиями *тут, там, здесь*), заменяя их указательной частицей *вон*. Последняя используется для указания на местонахождение кого-либо или чего-либо (ср. *вон тот, вон там* и т.п.), но не на самого говорящего. Дети же далеко не сразу усваивают категорию персональности (в частности, говорят о себе в третьем лице, заменяют местоимение *я* собственным именем, ср. *Алешиа* спать хочет – о себе).

**ПОСЛЕВЧЕРА** – позавчера.

– *Послевчера мы с мамой в цирк ходили* (Хвостов С., 4 г.)

[Харч.]

**ВЧЕРА** – завтра.

– *Сынок, ты ел сегодня в садике огурчики?*

– *Нет, нам вчера дадут огурчики* [ДТС].

Отметим, что осознание подвижности устанавливаемых оппозиций в зависимости от точки отсчета может проявляться в детских высказываниях и даже намеренно обыгрываться.

Ср. отраженное в речи ребенка понимание относительного значения местоименных наречий **там** – **тут** как указания на нахождение кого-либо относительно другого.

Мама: – *Серезжа, ты где?* – *Я тут.* – *Где «тут»?* – *Ну, для меня «тут» – «тут», а для вас мое «тут» – «там»* (5 л.).

Способность к такому противопоставлению – безусловный показатель лингвокреативности, «граничащей» с проявлением интенции к преднамеренной языковой игре.

### **5. Алогизмы (непреднамеренные и преднамеренные).**

Собственно все рассмотренные выше случаи можно причислить к детским алогизмам. Однако следует особо выделить языковые и когнитивные причины нарушения детьми логики причинно-следственных связей («синтаксические» алогизмы) и алогизмы, вызванные усвоением специализации лексем определенных тематических сфер.

**А. Освоение языковых способов выражения причинно-следственных отношений** требует, в частности, осознания различий в значениях соотносительных слов *почему* – *потому* как образующих «вопросо-ответное единство» (термин В.В. Казаковской [2007], в котором проявляется последовательность логического умозаключения. К тому же *почему* и *потому что* связаны с одной и той же когнитивной установкой (познавательной задачей). Сложность употребления данных слов в связке обусловлена и их фонетическим сходством. В результате взаимодействия названных факторов, определяющих лингвокогнитивный контекст использования данных соотносительных слов, в детской речи нередко встречается своеобразный «гибрид» **ПОЧЕМУ ЧТО** (ср. *почему* и *потому что*):

– *Почему ты куклу только раздеваешь, но не одеваешь, Наташенька?*

– *Почему что я так хочу* (4 г.).

Еще один логико-синтаксический гибрид подобного рода **ПОТОМУ ЧТОБ** представляет собой контаминацию подчинительных союзных «связок» **потому что** и **чтобы (чтоб)**:

Мама спрашивает маленькую Вику, которая крутится перед зеркалом):

– *Зачем ты надела платье, да еще две юбки сверху?*

– *Потому чтоб нарядно было* (Вика, 3 г.)

Происходит отождествление ребенком отношений следствия (*потому что*) и цели (*чтобы*). Парадоксальность такого употребления до определенного времени детьми не осознается.

Отметим, однако, что сам язык дает возможность выражения одного и того же смысла с помощью данных союзов. Ср.: надеть что-то, *чтобы* быть нарядной и надеть что-либо особенное, *потому что* это будет выглядеть нарядно.

**Б. Освоение слов определенной тематической специализации.**

Этот вектор овладения семантикой лексических единиц соединяет в себе опыт классификации номинаций на когнитивном и на собственно языковом основаниях.

Так, усвоив общее значение лица, свойственное номинациям разных предметных сфер, дети не учитывают идиоматики конкретной номинации (ее тематической специализации, обусловленной семантикой производящей основы). Это может стать причиной непреднамеренной парадоксальности детских высказываний.

Например:

**ШЛЯПНИЦА** – противоположное к *украинка*.

Наташа пришла на елку в костюме украинки. Учительница спрашивает:

– *Наташенька, у тебя мама украинка?*

– *Нет, у меня мама шляпница* (7 л.).

Очевидно, слово «украинка» воспринимается ребенком как профессия, подобно той, которую имеет мама. Во всяком случае, непреднамеренный комизм детского высказывания обусловлен парадоксальной логикой ситуативного сближения и

противопоставления слов *украинка* и *шляпница* (без учета специализации их значений).

Ср. случай «манипулятивной» подмены ребенком слов одной тематической группы (**ШАПКА – ПАНАМКА**) по причине «труднопроизносимости» первого и «легкости» произнесения второго:

– Денис, скажи **«шапка»**. – Я **«панамка»** хорошо говорю (Денис, 2 г. «Семья и школа». 1989. №11).

Непредсказуемый («алогичный») ответ проявляет способность ребенка найти выход из некомфортной для него ситуации.

Семантическая неадекватность такой подмены, вызывающая комизм высказывания, «игнорируется» ребенком, что в данном случае не нарушает логику видо-видовых отношений, а, напротив, является оправданным выбором «нужного» слова из заданного тематического ряда.

Завершая данную главу, еще раз подчеркнем тот факт, что специфическое понимание детьми логики вещей и логики языковой номинации связаны теснейшим образом, в совокупности образуя сложные конфигурации, учет которых позволяет рассматривать развитие речи ребенка «изнутри» – с позиций детской ментальности.

### ГЛАВА III. РЕБЕНОК В ДИАЛОГЕ СО ВЗРОСЛЫМ (СТРАТЕГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА)

Каков оптимальный «режим» речевого общения взрослого с ребенком? Умеем ли мы слушать собственных детей, как реагируем на вопросы и рассуждения маленьких «почемучек»?

Всегда ли роль взрослого как партнера в диалоге соответствует ожиданиям ребенка?

Вот один характерный пример:

Гости с порога вручили Наташе коробку конфет и сразу включились в свой разговор.

Наташа говорит: *«Спасибо»*.

Ее не слышат.

Наташа дергает гостью за подол:

– *Я Вам сказала «спасибо», вы должны дать сдачу.*

Все удивлены:

– *Какую еще сдачу?!*

– *Вы должны сказать: «Пожалуйста»* [ПЗП].

Только настойчивость девочки и нестандартность ее реплики *«Вы должны дать сдачи»* заставляет взрослых вступить в диалог с ребенком. Маленькая Наташа воспринимает сложившуюся ситуацию как «нарушение этикета» (вежливой формы общения, которой научили ее те же взрослые).

Нередки и такие случаи, когда реакция взрослого на проявления детской «коммуникации» оказывается не вполне адекватной, исключающей саму попытку встать на позицию ребенка (в частности принять «условия» его речевой игры).

Мальчик в книжном магазине просит продавщицу:

– *Продайте нам книжку писателя Прическина «Мой чубчик».*

– *Что-то ты, мальчик, сочиняешь. Нет такой книжки и такого писателя.*

Подумал и говорит недоверчиво:

– *Нет? ... Ну, ладно. Писателя пусть не будет, а книжка должна быть.*



Ребенок явно фантазирует, придумывая ассоциативно связанные название книги «Мой чубчик» (деталь прически) и «говорящую» фамилию писателя *Прическина* (автора книги). Этот языковой каламбур, весьма изощренный для пятилетнего ребенка, не только не оценен по достоинству, но становится еще и поводом для довольно категоричной (грубовато-уничижительной) реплики продавца. Ответная реакция мальчика спонтанно остроумна: фраза «нет такого писателя» ситуативно интерпретируется как отсутствие писателя в данном месте в данный момент, а вот книжка, написанная им, должна находится в магазине. Попытка ребенка «противопоставить» обвинению в обмане (сочинительстве) какой-то аргумент в свою защиту обескураживает искренним желанием сделать воображаемую ситуацию реальной. Если же предположить, что ребенок осознанно шутит, пытаясь смягчить, сгладить ситуацию, то такой креативный прием выхода из конфликта сделал бы честь и взрослому.

Под стратегиями «сотрудничества» мы понимаем ту или иную направленность на контакт (продуктивный диалог) с собеседником (в данном случае – это диалог взрослого с ребенком) в зависимости от ситуации общения. Понятно, что эти стратегии могут перекрещиваться, дополняя друг друга или меняясь в зависимости от условий речевой коммуникации.

### **1. Стратегия «выяснения», скрытого «тестирования».**

В основе этой стратегии лежат два фактора: стремление понять ребенка (когда в его речи, высказывании, суждении содержится некий субъективный смысл); стремление выяснить, каков уровень лингвистической компетенции ребенка (верно ли он понимает значения употребляемых слов и устойчивых выражений). Кроме того, вопросы, прежде всего, родителей, направленные на выяснение смысловых нюансов речи ребенка, часто продиктованы оправданным интересом к тому специфическому (свежему) взгляду на язык и стоящую за ним реальность, который характерен для детей и уже во многом «закрыт» для взрослых. Во всех случаях, независимо от цели, стратегия выяснения

проявляется в том, что взрослый задает ребенку вопросы, побуждающие его к рефлексии над содержанием и формой собственной речи и существующих в языке единиц.

Например:

С бабушкой играют «в пальчики» (называют их).

Бабушка: – *А вот это какой пальчик?*

Сережа: – **Подсказательный.**

– *Почему подсказательный?*

– *Потому что он подсказывает* нам, какое мороженое *купить* [ПЗП].

Из приведенного диалога становится понятным актуальное для ребенка ситуативное основание замены (уточнения) названия *указательный палец*. Ребенок, объясняя взрослому смысл таких уточняющих реноминаций, лучше осознает мотивы их появления в собственной речи.

В свою очередь, в речи детей в отраженном виде предстает и отношение к ним взрослых, что проявляется в трансляции и своеобразном осмыслении детьми услышанных от родителей высказываний.

Наташа жалуется:

– *Я сейчас переживаю трудный возраст.*

– *Чем же он труден?*

– **Все меня воспитывают** [ПЗП].

Как видно из объяснения девочки, выражение *трудный возраст* она понимает в значении «возраст, в котором ребенка все воспитывают», при этом представление о воспитании связано у девочки с негативным отношением к назиданиям старших. *Трудный возраст* – оценочная характеристика для обозначения кризисного возрастного периода, когда ребенок становится «трудноуправляемым, трудновоспитуемым». Это взгляд на ситуацию глазами взрослого. С точки зрения ребенка – все наоборот: трудно ребенку, которого окружают разного рода «запретами».

Сам язык может «навязывать ребенку определенную логику рассуждений. Так, на вопрос: «*Как ты думаешь: гиппопотам и бегемот – это одно и то же*», – Даша (6, 5 л.) отвечает: «*Нет,*

*гиппопотам больше, чем бегемот*». – «Почему?» – «Потому что нельзя сказать *гиппопотаменок*, а *бегемотик* можно».. «Так что же, – продолжает допытываться у девочки мама, – *гиппопотамы* бывают только взрослые, а *бегемоты* маленькие?» – «Нет, *бегемот* как диван, а *гиппопотам* до шкафа. В слове «бегемот» 7 букв, а в слове «гиппопотам» – 9, значит, он больше» [ошибка в подсчете связана с неучетом двойного «п»]. – Т.Г.]. – «А ты в зоопарке кого видела: *гиппопотам*а или *бегемот*а?» – «*Бегемотиху*. Как диван. Немножко меньше. Сантиметров двести с половиной» [Харч.]. В данном диалоге рассуждения девочки спровоцированы вопросом взрослого, который содержит «ловушку». Мама пытается выяснить, понимает ли дочка, что слова *бегемот* и *гиппопотам* – синонимы (обозначают одно и то же). Полученный ответ выявляет одну из характерных особенностей языкового мышления ребенка – «номинативный реализм», когда слово воспринимается как часть самого предмета (следовательно, чем длиннее название, чем большее в нем количество букв /звуков, тем больше тот «предмет», а в данном случае животное, которое это слово может обозначать). Кроме того, девочка проводит своеобразный языковой «эксперимент», выстраивая смысловую оппозицию «большой – маленький» по освоенному словообразовательному алгоритму (использует модель с уменьшительным суффиксом *-енок* для обозначения «небольшого» *гиппопотам*а). Полученная номинация *гиппопотамёнок* отвергается, очевидно, как слишком длинная, труднопроизносимая и поэтому не соответствующая значению «маленький». Пытаясь «переломить» такую логику рассуждений, мать акцентирует внимание девочки на том, что выстроенное ею противопоставление ведет к парадоксальному выводу: *бегемот* – только незрелое (маленькое), *гиппопотам* – только взрослое (большое) животное. Действительно, названия с суффиксом *-енок* в языке используются для обозначения детенышей животных (с сопутствующим значением уменьшительности и ласкательности: ср. *котенок*, *медвежонок* и т.п.). В доказательство своей правоты девочка приводит аргумент в форме сравнения (*бегемот* как диван, *гиппопотам* – до шкафа). Сам

выбор единиц измерения также характеризует детскую ментальность, обусловленную видением, восприятием действительности в конкретно-чувственных образах (в данном случае абстрактное измерение «большой» – «меньший по размеру» привязано к предметным эталонам *диван* и *шкаф*).

**2. Стратегия «подключения».** Суть ее в том, что взрослый пытается встать на позицию ребенка, подыграть ему, подстроиться под его речь и характер мышления, чтобы обеспечить ребенку комфортные условия для самовыражения. Как правило, в рамках этой стратегии сотрудничества речевая «свобода» ребенка не ограничивается.

Вот несколько ситуаций такого диалога.

Маленький мальчик (2г. 3м.) едет с бабушкой в трамвае. Смотрит в окно и называет все, что видит. Говорит еще плохо: *ма* – «машинка», *дядя* – «о любом мужчине». Увидев рекламный щит, показывает на него пальчиком, сопровождая этот жест междометным восклицанием «у-у-у!!!» (выражение эмоции удивления и восторга). Бабушка ни одну речевую реакцию ребенка не оставляет без внимания. Повторяет за ним: – *Да, это машинка едет/ – Дядя идет, как наш папа / – Что там на рекламном щите нарисовано? Тебе интересно?! Машинка? Нет, это мотоцикл / – Смотри, вон такой же мотоцикл, на нём дядя едет* (показывает на мотоциклиста за окном).

И бабушка, и ребенок явно настроены на диалог (ребенок ждет «подкрепления» собственных номинаций и реплик, а бабушка идет ему навстречу, восполняя недостаток речевой и познавательной компетенции маленького собеседника).

Другая ситуация.

– *Мама, у меня компот в животике булькает.*

– *Чего это он там булькает?*

– *Наверное, закипает* [ПЗП].

Подхватывая реплику, мать использует ту же языковую форму, что и ребенок, глагол *булькать*, «подыгрывает» ему и побуждает его к дальнейшему рассуждению по поводу сказанного. Общаясь с ребенком в режиме присоединения, взрослый создает ему комфортные условия для самовыражения, что одновремен-

но позволяет скорректировать или поддержать детскую познавательную и лингвокреативную активность.

**3. Стратегия «оппонирования».** Суть ее в том, что взрослый не соглашается с ребенком, выступая своеобразным оппонентом по отношению к содержанию или форме его речи.

При тактичном, ненавязчивом «оппонировании» взрослый способствует развитию гибкости речевого мышления ребенка, способности увидеть языковой факт в новом ракурсе.

Например:

Мать обращает внимание пятилетней Ани на то, как снег, подхватываемый ветром, движется по земле.

– *Смотри, Аня, какая поземка. Снег по земле ползет.*

Девочка исправляет ее:

– *Не поземка, а **полземка**.*

– *Но ведь она **по земле ползет**, - подчеркивает Анина мама.*

– *Ну, тогда **поземка-полземка**, - принимает компромиссное решение ребенок [Матв.]*<sup>12</sup>.

Этот диалог, безусловно, показателен как пример сотрудничества с креативным ребенком.

Стратегия оппонирования со стороны взрослого часто ограничивается простым отрицанием возможности существования того, о чем ведет речь ребенок.

Лариса капризничает. Не хочет идти в садик. Начинает хитрить:

– *У меня спина болит! ... Вызывайте **спинного** врача.*

– *Спинного врача не бывает.*

– *Ну вот! Болезнь неизлечимая! Значит, в детский садик я не пойду [ПЗП].*

В этом диалоге ребенок явно переигрывает взрослого, проявляя завидную изобретательность и способность «подогнать ситуацию под себя». Ассоциативная связь *врач – болезнь* вполне понятна. Однако в данной ситуации спонтанно развивается не-

---

<sup>12</sup> Пример записан проф. Т.В. Матвеевой, любезно предоставившей нам дневниковые записи ее детей.

сколько иной сюжет. *Спинной врач* – тот, кто лечит спину (в данном случае «спинную болезнь», придуманную ребенком, чтобы не идти в детский сад). Взрослый своей репликой дает девочке понять, что ее уловка разгадана: *спинных* врачей не бывает, как нет и несуществующей болезни спины, о которой говорит ребенок. Детская логика «разворачивается», однако, в ином ракурсе, выгодном ребенку: если нет спинных врачей, значит, спинную болезнь *некому лечить*, следовательно, эта *болезнь неизлечимая*. Вряд ли девочка при этом имеет в виду переносный смысл выражения *неизлечимая болезнь*, она понимает его в соответствии с характерным для детей дошкольного возраста буквализмом: болезнь, для лечения которой нет специального врача (ср. неизлечимая – не поддающаяся излечению тяжелая, смертельно опасная болезнь). Вместе с тем вывод, последняя реплика ребенка в споре с родителем-«оппонентом» создает эффект непреднамеренного каламбура.

**4. Стратегия присоединения.** Суть ее в том, что взрослый присоединяется к ребенку, дублируя «неправильные» формы его речи (нередко детские инновации такого рода становятся постоянными элементами общения с ребенком и закрепляются как единицы семейного жаргона).

Так, мальчик 3-х лет, не выговаривающий слово *сортировать*, произносит его как *синтилевать*. В разговоре с ребенком родители используют это слово в том же варианте.

Мама, обращаясь к Диме, играющему с мелкими гальками, привезенными с моря:

- Димочка, ты что, домик строишь?
- Нет, я камешки синтилюю.
- А можно мне тоже немножко посинтилевать? (3 г.)

Стратегия присоединения может выражаться со стороны родителей в «подстраивании» к характерным для маленького ребенка способам мышления и речевого выражения (например, в использовании разного рода олицетворений при общении с ребенком):

- Мама, дай мне, пожалуйста, яблоко.
- Уже поздно, яблоки спят.

– *Это маленькие яблочки спят, а ты мне дай большое [ПЗП].*

Из диалога видно, что ребенок не только прекрасно понимает избранный матерью речевой «код», но и умело (с помощью того же приема олицетворения) отклоняет «косвенный» отказ матери дать ему яблоко. Ассоциативная связь признаков «большой» – «взрослый», «маленький» – «ребенок» в применении к ситуации «яблочки спят» позволяет ребенку истолковать ее в собственном (выгодном для себя) ключе (спать положено маленьким яблокам, а большие, взрослые яблоки еще не спят). В данном случае мать и ребенок говорят «на одном языке», при этом уровень языковой компетенции ребенка достаточен для того, чтобы вести в рамках диалога «свою игру».

Лояльное отношение к детскому языку сопровождается, как правило, поддержкой словотворчества ребенка, положительным его эмоциональным подкреплением со стороны взрослого и использованием как «общего» с ребенком кода общения:

– *Сержа, хочешь апельсинку?* – спрашивает мама.

– *Хочу, только пополамку,* – отвечает мальчик.

– *Ну, хорошо,* – соглашается мама. – *А вторую пополамку я тебе отдам (4 г.).*

Впервые увидев бенгальские огни и услышав их название, пятилетняя Оля переименовала их в «**мингальские** огни». Такая замена показалась родителям девочки очень выразительной, и слово закрепилось в общении с ребенком в «преобразованном виде». Также прочно вошло в употребление в кругу семьи избретенное девочкой выражение *не списляется* в значении «не сходится, не получается»:

– *Оля, ты уроки сделала?*

– *Нет еще, у меня никак что-то задачка с ответом не списляется.*

– *А, может, нужно просто все повнимательнее пересчитать, тогда спислится? (10 л.)*

Обычно тиражирование подобных детских инноваций приобретает шуточный (игровой) характер, а само их использование в дальнейшем в общении с уже повзрослевшим ребенком –

своеобразная дань возрасту раннего детства, окрашенному приятными для родителей и детей воспоминаниями.

**5. Стратегия «коррекции».** Суть ее заключается в том, что родители, взрослые, вступая в диалог с ребенком, стремятся исправить его явные речевые «ошибки» или восполнить недостаток речевой компетенции ребенка. Коррекция детских высказываний обычно осуществляется с позиций языковой нормы. Это имеет, безусловно, свою положительную сторону, поскольку вовремя исправленная ошибка (грамматическая, фонетическая, смысловая) способствует развитию соответствующих компонентов языковой способности ребенка. Однако, корректируя детскую речь, нужно учитывать и возраст ребенка, и ту тонкую грань, которая отделяет ошибку ребенка от словотворчества, выражающего специфическую детскую ментальность (ценностные ориентиры детского сознания и тот «языковой образ мира», воздействие которого ощущает на себе ребенок):

- *Мама, дай мне мясоронницу покрутить.*
- *Она называется «мясорубка».*

Задумалась:

- *Она ведь мясороны делает?! [ПЗП].*

Сравнивая собственное и нормативное («взрослое») название одного и того же предмета, ребенок все же отдает предпочтение слову *мясоронница*. Связь названия *мясорубка* с сочетанием *рубить мясо* (кстати, никак не прокомментированная взрослым) неактуальна для ребенка. Действительно, на мясорубке мясо *не рубят, а прокручивают* (в этой связи можно привести зафиксированное в детской речи переименование мясорубки в *мясокрутку*). В случае «преобразования» слова *мясорубка* в *мясоронница* ребенок образно акцентирует тот же признак (улавливая сходство прокрученного на мясорубке мяса с макаронами, ср. созданное им же слово-гибрид *мясороны*). Очевидно, что «взрослое» название пока еще не будет востребовано ребенком, для которого приоритетным оказывается им самим сконструированное слово.

Вообще коррекция детской речи по принципу «так не говорят» без дополнительных комментариев малоэффективна.



Другое дело, если «исправленный вариант» детского языка вводится в сознание ребенка косвенным путем.

Например:

Четырехлетняя Надя воспринимает на слух слово *приманить* как **триманить** и по-своему осмысляет его. Сообщает маме:

– *А Юрик (старший брат) сказал, что синичку на сало можно триманить.*

– *Как это «триманить»?*

– *Ну, три раза позвать.*

*Мама (с шутливой интонацией):*

– *Что ж три раза приманивать? Нужно сразу хорошую приманку сделать и приманить. Это «приманить» называется, Наденька.*

– *Тогда давай ее сейчас сразу приманим к нам на окошко.*

Как видим, коррекция состоялась.

**6. Стратегия объяснения.** Суть ее в том, что взрослый как сильный коммуникативный партнер способствует более точному и полному пониманию ребенком содержания языковых единиц (путем толкования, объяснения их смысла, в том числе контекстуального). Эта стратегия нередко сопровождает (подкрепляет) стратегию уточнения, коррекции речи ребенка.

Ксюша смотрит, как мама готовит курицу для жарения:

– *Чем ты ее намазываешь, мамочка?*

– *Аджикой.*

– *А что это такое?*

– *Это перчик такой острый, доченька.*

– *Я знаю: **обжига** язычок обжигает.*

– *Ну, тогда мы совсем немножко курочку аджикой потрем, чтоб она не была обжигой (шутит мать) (Ксюша 4 г.).*

Это пример гибкого соединения не только стратегий объяснения и коррекции, но также использования и стратегий «подключения» и «присоединения». Мать объясняет ребенку непонятное слово *аджика*, «принимает» созданную ребенком инновацию (*обжига*), используя ее в собственной речи; при этом оба варианта (*обжига* и *аджика*) намеренно сталкиваются в контексте, дающим девочке возможность сопоставить значения собст-

венного и нормативного слов. Способность ребенка к восприятию языковой игры также «тренируется», развивается в диалогах такого рода.

**7. Стратегия игры** может проявляться в самых разных видах коммуникативного партнерства, но обязательно требует от участников диалога способности к использованию условного языкового кода и его «прочтению» (разгадыванию).

Приведем для примера следующий сюжет из детского журнала «Ералаш», героинями которого выступают две сестры, одной из которых примерно 10 лет, другой года четыре.

Младшая просит у старшей:

– *Нарисуй мне автобус.*

Та начинает рисовать. Младшая наблюдает за процессом:

– *А почему автобус он не едет?*

Старшая, пририсовывая колеса:

– *Потому что у него колес нет.*

– *А почему он сейчас не едет?* – продолжает допытываться ребенок.

– *Потому что руля нет* (пририсовывает руль).

Младшая девочка (эмоционально, с некоторым вызовом):

– *Ну почему, почему он не едет?*

И, выждав некоторое время, добавляет:

– *А я знаю, почему он не едет.*

Старшая:

– *Почему?*

– *Потому что он* (скандирует) *на-ри-со-ван-ный!!!*

Комичность этого диалога состоит в эффекте обманутого ожидания, который содержится в последней реплике. «Подвох» состоит в двусмысленности вопроса «*Почему автобус не едет?*» с учетом той ситуации, что он нарисованный, а не настоящий. Старшая девочка действует в соответствии с условной игровой логикой: нарисованный автобус «поедет», если его изображение ничем не будет отличаться от настоящего (у него будут колеса, руль и все необходимые детали). Младшая девочка следует другой (буквальной) логике: нарисованный (ненастоящий автобус) не может ехать. Этот провокационный речевой

ход (переключение восприятия ситуации в иное русло) спонтанно возникает у ребенка в процессе развития диалога.

Стратегия игрового подключения, которую использует старшая девочка на первой стадии диалога, на конечной стадии этого диалога уже не соответствует изменившимся условиям игры-«ловушки», из которой менее опытный коммуникант (младшая сестра) выходит победителем.

Естественные «эксперименты» детей со словом не должны остаться без внимания со стороны взрослых. Поддержать речевую инициативу ребенка – значит, открыть ему новые возможности для самореализации как в языковом, так и в личностном плане. Игровая «политика» речевой коррекции – одна из наиболее органичных для ребенка и небесполезных для взрослого форм общения.

Подобные явления детской речи диагностичны: они показывают, что ребенок стремится понять логику языка, опираясь на актуальные для него смысловые и формальные различия между словами. Выведя свое правило использования слов, ребенок употребляет его как универсальное, корректируя все, что не соответствует найденному алгоритму.

Так, если у слова нет парного родового наименования, он его создает (ср. *синица* – *синиц* и т.п.). При этом «семейная» аналогия легко переносится и на «отношения» между неодушевленными предметами.

Приведем пример дидактической словесной игры, которая «дублирует» способ выстраивания противопоставлений по роду на основе доступной (понятной ребенку) смысловой связи: по типу межличностных отношений «муж – жена», и соответственно «жених и невеста»).

Суть детской игры в «Женихи и невесты» заключается в необходимости подобрать «пару» («жениха» или «невесту») к названию какого-либо предмета. Соответственно к слову женского рода найти слово мужского рода и наоборот. Например: – *Кто жених у лампы?* – *Абажур* // – *Кто невеста у стола?* – *Скатерть*. Этот «выбор» обнаруживает разные основания для сближения слов. Чем оригинальнее, неожиданнее найденная

ассоциация, тем выше ее игровой «рейтинг». Ср., например, некоторые ассоциации, полученные в ходе игры от детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста на одно и то же слово-стимул: – *Кто жених у печки?* – *Пирожок.* – *Печник.* – *Емеля* («отрыв» от бытовых ассоциаций, отсылка к сказочному образу). Или: – *Кто жених у шторы?* – *Подоконник.* – *Цветочек* (элемент рисунка на шторе). – *Штор* (нестандартный словотворческий ход – отсечение окончания женского рода).

Играя в эту «детскую» игру, взрослый (как «партнер, подающий мяч», задающий языковую загадку) может намеренно подстраивать ребенку ловушки, требующие от него нестандартных решений и побуждающие к рефлексии (размышлению) над «природой» родовых различий. Так, в качестве «стимула» можно предложить ребенку слово среднего рода: – *Кто жених у окна?* Можно усложнить вопрос: – *А у окна есть жених или невеста?* Дети при этом либо «переводят» такие слова в другой «класс» (мужской или женский), либо дают отрицательные ответы, интуитивно понимая, что наименование среднего рода не соответствует условиям игры: *Окошечка – невеста, жених – подоконник// – Окно женить нельзя.* – *Почему?* – *Потому что это «оно».*

Игровой алгоритм может, таким образом, намерено варьироваться, что стимулирует естественный языковой инстинкт ребенка.

#### ГЛАВА IV. САМОЛЕТ – ЭТО БОЛЬШАЯ БАБОЧКА (СПОСОБНОСТЬ РЕБЕНКА «МЫСЛИТЬ ОБРАЗНОЙ АНАЛОГИЕЙ»)

Детские метафоры и сравнения – яркое проявление лингвокреативного мышления ребенка, которое позволяет ему соединять уже имеющийся языковой и когнитивный опыт с все расширяющимися потребностями коммуникации и номинации.

Рефлексивная составляющая – важная сторона речевой деятельности ребенка, о чем свидетельствует сфера метаязыковых высказываний, фиксирующих отношение детей как к собственной, так и к «чужой» речевой «продукции». Метаязыковая (в том числе мотивационная) рефлексия проявляет уровень языковой компетенции ребенка, складывающейся из соотношения знаний о языке и речевого опыта, т.е. «эмпирических обобщений и наблюдений над языком, сделанных ... независимо от специальных знаний о языке и соответствующих «чувству языка» (Божович) [цит. по: Леонтьев 2003: 164-165].

Одним из специфичных для детской речи проявлений метаязыкового мышления выступает рефлексия над метафорической внутренней формой слова. Метафорическая внутренняя форма представляет собой результат интерпретации отображаемого признака обозначаемой реалии в его «ассоциативной связи» с другим предметом, то есть является средством выражения такого категориального свойства слова как образность. (см.: [Блинова 1984: 5].) Известно, что в период раннего онтогенеза (от 3 до 6 лет) дети еще не осознают метафоричности внутренней формы слова, ей придается, как правило, буквальное значение. Факты мотивационной рефлексии свидетельствуют о буквальной трактовке ребенком образного слова. Ср.: *Кто на боку лежит – лежебока, а если на спине, то как называется?* (пример С.Н. Цейтлин). В данной интерпретации слова ребенком не считается метафорический образ «лентяя, лежебоки».

Появление образных наименований напрямую связан с когнитивным развитием ребенка. Метафора при этом выступает как одна из форм концептуализации мира, как номинативный про-

цесс, который выражает и формирует новые понятия и без которого невозможно получение нового знания [Кубрякова 1996; Арутюнова 1990]. Метафора как перенос наименования отражает видение одного объекта через другой и в этом смысле является одним из способов репрезентации знания в языковой форме. Как отмечает Е.С. Кубрякова, «...в процессах познания <...> сложные непосредственно ненаблюдаемые мыслительные пространства соотносятся через метафору с более простыми или с конкретно наблюдаемыми мыслительными пространствами» [Кубрякова 1996: 55]. Образность детского языкового мышления является мощным средством преодоления абстрактности языкового знака, она дает возможность ребенку постигнуть сложные смыслы, для которых в языке не всегда находятся готовые наименования.

Метафора, таким образом, осваивается, в первую очередь как механизм номинативной техники, связанный с переносом уже существующего слова на новые объекты (названия которых ребенку неизвестны). Однако в детской речи сами содержательные параметры такого переноса весьма специфичны, поскольку образная основа переноса не «подкреплена» еще знанием о классах объектов в их сложной родовидовой иерархии. Это выражается в парадоксальных высказываниях детей-дошкольников, демонстрирующих доступный их пониманию принцип «обобщений» на базе наглядного сравнения.

Например:

– *Ой, киса в клетке!* – о тигре в зоопарке (3 г.) // – *Лошадь в тельняшке* – о зебре // – *Аист – это жираф, только птица она...* (3 г.) // (О ламе): – *Смотри, лошадь, как заяц* (5 л.) // – *Теленок такой маленький, а уже на каблуках* (о копытах) // – *У меня голова кружится, как вертушка из киндер-сюрприза* (4 г.).

Вместе с тем такие отождествления можно рассматривать как начальную стадию развития метафорического мышления, или «способности ребенка мыслить образной аналогией» (Штумпф).

Еще малый лексический и познавательный «запас» ребенка-дошкольника компенсируется при помощи переноса известного наименования на новые объекты. При этом выявляется уникаль-

ность ассоциативной сферы каждого конкретного ребенка, который осваивает языковые значения с использованием собственной «системы» образных координат (эталонов сравнения). Примером такой уникальности могут служить парадоксальные детские метафоры и сравнения: (Глядя на недавно родившуюся сестренку, обращается к матери): – *Она у нас такая красивая... как Москва!* // – *Мама, ты в этом платье красивая, как пожар!* и т.п. Логическая несовместимость сравнения человека с *городом*, с *пожаром* очевидна, но субъективная мотивация ребенка понятна: *Москва* (столица, самый лучший и красивый город) выступает для ребенка эталоном высокой положительной ценности (соотносительной с эмоцией восхищения, которая охватывает ребенка и при виде маленькой сестренки); представление о пожаре также выступает для ребенка субъективным ценностным эталоном красоты (сравнение матери в ярком платье с *пожаром* служит выражением положительной эмоциональной оценки ее внешности). При всем том, что такие ассоциативные сближения бывают очень выразительными, не следует забывать, что они обусловлены недостаточностью речевой компетенции маленького ребенка для адекватной реализации им собственных коммуникативных потребностей (об этом свидетельствует, прежде всего, сам выбор основания для сравнения).

Развитие способности мыслить образной аналогией – сложный многоступенчатый процесс, получающий на разных стадиях онтогенеза и у каждого конкретного ребенка различное проявление. В этом процессе ребенок использует метафору и как познавательный инструмент, и как средство компенсации языкового дефицита, и как элемент языковой игры. Общей тенденцией является переход детей от спонтанной метафоры к метафоре преднамеренной, что связано с осознанием условности метафорических номинаций и освоением самого репертуара метафорических моделей, расширением и усложнением коммуникативных потребностей ребенка.

Так, наиболее частотные для детской речи олицетворения, приписывающие явлениям природы черты человека и животных, во многом «навешаны» самим языком, в котором широко

представлены метафоры такого рода (ср. *солнце встает и садится, речка бежит, часы спешат, дождь идет, тучи хмурятся* и т.п.). Ср. детские метафоры-олицетворения: (Смотрит на выпавший снег): – *К нам снег пришел* (4 г.) // (Увидев застывшую смолу на дереве): – *Мама, смотри дерево плачет* (6 л.) // (Смотрит на исписанную стену в подъезде): – *Ой, какая хмурая стена!* (5 л.) (в обычном употреблении прилагательное *хмурый* характеризует внешний вид и настроение человека, состояние природы, но не предмет) // – *Мама, сделай мне новый наподушник, а то мой совсем состарился* (4 г. 2 м.) // – *Папа, выключи телевизор, ему спать пора!* (3 г. 2 м.) // (Вышел на улицу после дождя) // – *Папа, лужа родилась* (3 г.) // – *Мама, а где автобусы ночуют?* (2 г. 8 м.) // (Увидев, что чайник закипел, радостно кричит: – *Мама, чайник вспотел!* (3 г. 9 м.) // – *У этого дяди глазки такие худенькие, их почти не видно* (3 г. 6 м.) – расширение значения прилагательного *худенький* (последнее используется только для указания на малый вес и объем тела), ср. о глазах – *узкие* (актуальным для ребенка компонентом значения слова оказывается признак «малого размера») // (На железнодорожном вокзале, ждет с мамой прибытия поезда): – *А где паровоз? – Сейчас придет. – Он еще одевается?* (2 г. 10 м.) // (Увидела, как машину ставят в гараж): – *Машина спать пошла.* (Выключили фары). – *Все. И глазки закрыла* (2 г.).

Из приведенных примеров видно, что такие «метафоры» связаны с непреднамеренным расширением номинативной функции слова (в частности, игнорированием того, что какое-либо свойство, действие, черта внешности может характеризовать только человека). Вместе с тем это и проявление свойственного ребенку «всеодушевления». Но если осознанная метафора-олицетворение имеет характер условной аналогии, то детские непреднамеренные метафоры **буквально** приписывают свойства «человека» объектам природного, животного и «вещного» (предметного) мира. Антропоморфизм – главная ментальная доминанта языкового сознания ребёнка. Именно данная лингвокреативная техника метафорической номинации спонтанно



осваивается уже в раннем онтогенезе и служит компенсаторным механизмом речевой деятельности ребёнка.

Путь к осознанной метафоре лежит через «освобождение» детей младшего дошкольного возраста от номинативного реализма (восприятия названия как неотъемлемого свойства обозначаемого предмета).

В частности объектом рефлексии ребёнка становится внутренняя форма «стершихся» образных выражений, при этом, буквально трактуя мотивированность слова, дети «оживляют» исходное основание метафорического переноса: – *А как часы идут, если у них ножек нет?* (4 г.) // – *Куда облако идет?* (4 г.) // (Услышав стук дождя): – *Что это?* – *Это дождик по крыше барабанит.* – *А где у него барабан?* (4 г.).

Невосприятие переносного смысла фразеологизмов (устойчивых выражений) и многозначных слов – прямое следствие того же номинативного реализма, когда ребенок не способен установить связь между двумя планами содержания слова (буквальным и образным, ассоциативным).

Так, услышав реплику бабушки «*Что-то у нас мама повисла не телефоне*», ребенок, буквально истолковавший смысл выражения, обращается к матери с предупреждением: – *Мама, не виси, а то упадешь!* (2.5 г.) // (Отец, обращаясь к сыну): – *Старших перебивать нельзя. Заруби это правило себе на носу.* (Антон): – *Но мне же будет больно!* (4 г.) // (Мать жалуется, что у нее сердце колет): – *Мама, ты что, колючку съела* (2 г. 6 м.) // (Мать): – *У меня голова раскалывается.* (Алеша): – *Ну и пусть, я ее все равно склею* (5 л.) // (Бабушка, глядя на термометр): – *Какая у нас температура сегодня на улице?* (Вася): – *А погода что ли заболела?* (5 л.) // – *Мама сказала, что тучи комаров летают, а дождика не было* (4 г.) // (Ушибся. Бабушка утешает): – *Не плачь, до свадьбы заживет...* (Максим): – *Да не буду я жениться* (3 г.).

Интересно, что первые детские «метафоры» являются как бы оборотной стороной буквальных (отождествляющих) переносов известного ребенку наименования на новый (незнакомый) предмет: – *Какая большая бабочка!* – о впервые увиденном самолете

(2,5 г.) – летящий самолет не просто напоминает ребенку бабочку, он и воспринимается им как бабочка, только большая.

Ср. аналогичный пример: (Надя, увидев бабочку). – *Какая красивая птичка!* (Мать поправляет ее). – *Это не птичка, а бабочка.* (Надя). – А-а-а... *Это **птичка-бабочка*** (4 г.).

Очевидно, ребенок решил, что *бабочка* – это название птички, что и послужило основанием для номинации, которая внешне выглядит как метафора, но, по сути, ею не является, так как не содержит сравнения бабочки с птичкой, а просто «присваивает» незнакомому предмету те свойства, которые закреплены за содержанием слова, используемого ребенком в новой номинативной функции.

Промежуточным звеном в переходе от буквального уподобления к собственно метафоре (условно-образному уподоблению) являются высказывания ребенка, содержащие элемент осознанного сравнения: (Указывая на ветряную мельницу): – *Мама, смотри, **дом-вертолет!*** (Илья, 4 г. 2 м.).

Здесь нет прямого отождествления знакомого и незнакомого ребенку объектов (*ветряной мельницы*, названия которой ребенок не знает, и *вертолета*); устанавливая очевидное внешнее сходство крыльев ветряной мельницы с винтом вертолета, ребенок понимает, что это дом, *похожий* на вертолет, но не сам вертолет. Ср.: (О сильно качающемся трамвае). – *Мама, этот трамвай плохой, он **пьяный*** (4 г.).

Непреднамеренные и осознанные метафоры и сравнения ребенка в равной мере свидетельствуют о том, в каких образах предстает ребенку окружающий его мир, и ярко демонстрируют объяснительную силу механизмов переноса названия по сходству и по смежности.

Такие переносы можно условно разбить на три группы:

1) простое замещение – когда известное ребенку слово используется для обозначения предмета, названия которого он не знает (по сходству функции, по смежности, по внешнему прилизительному подобию предметов). Собственно образный компонент сравнения здесь отсутствует;

2) непреднамеренные метафоры, представляющие знакомый предмет в неожиданном ракурсе и основанные на спонтанных образных аналогиях;

3) преднамеренные метафоры, проявляющие способность ребенка к использованию условной аналогии, в том числе игре словом, эксперименту с языковой формой как способом творческого самовыражения и/или целенаправленного воздействия на собеседника (чаще взрослого) с помощью нестандартного (образного) речевого хода.

Отметим сразу, что спонтанная и преднамеренная детские метафоры часто различимы только «постфактум», что проявляется в виде метакомментария или эмоциональной реакции ребенка на сказанное (при понимании комичности/остроумия придуманной номинации или удачности собственной ответной реплики).

Таким образом, становление метафорического мышления обусловлено как неязыковыми, так и собственно языковыми факторами развития, тесно связанными с особенностями развития семантической компетенции ребенка.

Метафора-отождествление (называние незнакомого предмета «знакомым» словом) компенсирует дефицит лексического запаса маленького ребенка, эксплуатируя механизмы переноса по смежности и по сходству, в которых проявляют себя предметные эталоны сравнения, закрепленные за значениями известных детям слов. Такие отождествления чаще всего встречаются в речи детей младшего дошкольного возраста в виде явления «сдвинутой референции» (термин Е.С. Кубряковой), а также «лексической сверхгенерализации» (термин С.Н. Цейтлин) – обозначения одним словом целого комплекса соотносительных по какому-либо признаку предметов.

Не менее показательны как стадии, предшествующие осознанной метафоре, явления расширения и сужения значений слов, которые содержат в себе потенциал преднамеренной образной актуализации.

Можно констатировать, что спонтанная метафоричность детской речи характеризуется (продуцируется), **во-первых**, смеше-

нием слов одной ассоциативной сферы (тематически связанных названий, слов-синонимов, видовых и родовых наименований одного понятийного класса); **во-вторых**, восполнением номинативного дефицита путем переноса известного ребенку наименования на новый объект по какому-либо (чаще всего случайному для отождествления признаку); **в-третьих**, спецификой усвоения ядра и периферии значения слова, которое представляет собой процесс неодномоментный и непоследовательный (ребенок усваивает значение слова не сразу в полном объеме и вне зависимости от иерархии признаков: их обобщающего или специализированного статуса в структуре значения). Так, в случае расширения значения ребенок опирается на усвоенный интегральный, родовой компонент, игнорируя все другие признаки содержания слова. Сужение значения характеризуется выдвиганием на первый план дифференциального или периферийного признаков обозначаемого при игнорировании обобщающих (интегральных) смысловых компонентов слова. Расширение значения как один из путей освоения содержания языкового знака приводит к явлениям ассоциативного совмещения свойств разных предметов посредством одного слова (т.е. по сути – к непреднамеренному ассоциативному переносу, основанному на сверхобобщении) [см. работы Е.С. Кубряковой, С.Н. Цейтлин, В.К. Харченко, Г.Р. Добровой и др.].

Попробуем с помощью примеров, представленных ниже в виде **Словарика детских метафор**, разобраться в этой непростой иерархии, рассмотрев некоторые характерные особенности устанавливаемых аналогий и сравнений<sup>13</sup>.

Именно основания для сопоставления (отождествления) сопоставляемых предметов и ассоциативных переносов позволяют судить о том, в каких образах представляется ребенку окру-

---

<sup>13</sup> В том случае, когда перед нами сравнение, сама его структура, в которой представлено и то, *что* сравнивается (сам предмет сравнения), и то, *с чем* сравнивается (предмет, который является аналогом для сравнения), позволяет понять характер ассоциативного поиска, который в метафоре представлен в «скрытом» виде.

жающая действительность и как сам язык участвует в формировании детской картины мира.



## «МЕТАФОРЫ» ДЕТСКОЙ РЕЧИ: СЛОВАРИК С КОММЕНТАРИЯМИ

### • Ассоциативные замещения<sup>14</sup>

**АТЫ-БАТЫ** – солдаты [ДТС].

Рассматривает картинку в книжке «Аты-баты» – солдаты несут самовар:

– *Смотри, папа, сколько атов-батов!* (3 г.)

Замещение (сдвинутая референция) по принципу метонимической связи. Ср.: *Аты-баты, или солдаты*. Экспрессия данной номинации заключена в прецедентной отсылке к денотату (*аты-баты* является «рефреном» известной строчки, ритмически имитирующей движение идущих строем солдат). Это и вступает основанием ассоциативного замещения.

**БОМБА** – гранат.

Коля ел гранат и испачкался в соке.

– *Почему у тебя такие руки черные?*

– *Да я бомбу ел!* (4 г.)

Семантическая парафазия – подмена слова при его припоминании. В данном случае срабатывает ассоциация по созвучию (*гранат – граната*) и как следствие происходит подмена словом

---

<sup>14</sup> Данный тип номинаций имеет в детской речи компенсаторную функцию, не предполагая условности переноса названия с одного предмета на другой. Вместе с тем подобные «замещения» позволяют судить об ассоциативных механизмах, восполняющих дефицит лексического запаса ребенка или языковые лакуны – отсутствие в лексической системе языка необходимой ребенку номинации). Часто такие замены несут в себе заряд потенциальной образности или экспрессивности, проявляя ментальные доминанты детского языкового сознания (прежде всего – доминанты личностного и ситуативного смысла, обнаруживающие опору детей на некие предметно-ситуативные эталоны понимания значений языковых знаков).

той же тематической сферы (*бомба*). Возможно, такому сближению способствует и сходство круглой формы граната с бомбой (*гранатой*).

**ГЛАЗКИ СЛОМАЛИСЬ** – о сломанных очках.

(Увидев на полу разбитые бабушкины очки, спрашивает):

– *Баба, у тебя глазки сломались?* (Катя, 3 г.)

Метонимическая замена, в основе которой лежит ассоциативная смежность слов *очки* – *глазки* (по местоположению и функции). Кроме того, срабатывает и фактор детского прагматизма (органу зрения приписывается свойство *ломаться*, происходит расширение сферы референции глагола).

**ГОРБИК** – кадык.

– *Почему у папы на шее горбик?* (Настя, 5 л.)

Номинация по форме путем замещения незнакомого (неизвестного ребенку) слова знакомым. Горбик выступает эталоном выпуклой треугольной формы.

**ГРАБЛИ** – об антенне [ДТС].

(Увидев параболическую антенну на крыше):

– *Папа, смотри, какие грабли стоят!* (Илья, 2 г.).

Ассоциативный перенос по сходству формы (предметный эталон *грабли*). Сдвинутая референция обусловлена отсутствием узуального наименования в лексиконе ребенка.

**ГРУДНАЯ РЫБКА** – рыбка, маленькая по размеру.

– *Мама, смотри, какая маленькая рыбка! Наверное, грудная!* (Семья и школа. – 1985. - №8).

В данном случае в основе отождествления лежит принцип олицетворения (антропоморфизм детского сознания). Условности такой аналогии ребенок еще не осознает.

«**ДЕТСТВО НАШЛОСЬ**» – старые игрушки.

Лина увидела свои старые игрушки:

– *Мама, мое «детство нашлось!»* (Лина, 5 л. «Крестьянка». 1997. №6).

Перенос наименования обусловлен актуализацией ассоциаций по смежности: игрушки, которыми играла девочка в раннем детстве, обозначаются самим этим словом (*детство*). При этом значение слова приобретает более узкий, ситуативно-

предметный смысл («детские игрушки»). Очевидно, с позиции взрослого это выражение может быть осмыслено как символическое, образное (найти детство – «вновь ощутить атмосферу, впечатления детства, вспомнить себя маленьким»), ребенок же имеет в виду вполне конкретный смысл, хотя явно испытывает эмоциональный подъем (чувство радости) при виде когда-то любимых игрушек.

**ЗАНОЗЫ** – опилки.

Бабушка приготовила целый таз опилок, чтобы пересыпать посуду в посылном ящике.

– *Ой! Где взяли столько заноз!?* (Лана, 3 г. Семья и школа. 1986, №3).

Расширительное употребление слова имеет в основе наглядно-образную аналогию (незнание слова *опилки* компенсируется механизмом сдвинутой референции, переносом названия на новый объект по признаку «мелкий и тонкий, как заноза»). Говорить о непреднамеренной метафоре, по-видимому, нельзя, так нет собственно сравнения заноз и опилок, а есть буквальное отождествление неизвестного с известным.

**КОЛОБОК** – пирожок.

Помогает стряпать пироги:

– *Колобки еще маленькие, глупые...* (Алеша, 3 г. «Семья и школа», 1985, № 4).

Употребление слова *колобки*, очевидно, спровоцировано актуальной для ребенка ассоциацией (стереотипным «образом» *Колобка* – персонажа из известной детской сказки). Сам текст свидетельствует о том, что в основе данной номинации лежит олицетворение – приписывание слову *колобок* характеристик поведения маленького, несмышленного существа (вспомним, что и сказочный «новоиспеченный» Колобок – маленький и глупый – поплатился за свою самонадеянность и излишнюю доверчивость). Сходство круглого катышка теста (заготовки для пирожка) с колобком служит основой отождествляющей номинации (замещение одного слова другим из числа единиц той же предметной сферы: «стряпня, изделия из теста»). В суждении ребенка пересекаются (дополняют друг друга) элементы извест-

ной ему культурно-языковой информации и предметно-практического знания.

**МИШКА КОСОЛАПОГО ЦВЕТА** – о цвете шерсти медведя.

(Девочка смотрит сказку про медведя). Мать спрашивает:

– *Соня, какого цвета мишка?*

Соня, немного подумав:

– *Косолапого* (2 г.)

Детская инновация явно обусловлена тем, что двухлетний ребенок не знает ни прилагательного *коричневый*, которое могло бы быть использовано в данной ситуации, ни соответствующего специального цветообозначения *бурый* (только о цвете шерсти медведя). Вместе с тем в поиске необходимого наименования ребенок опирается на уже сложившиеся у него ассоциативные (языковые) стереотипы (в частности, в данном случае «срабатывает» ассоциация с устойчивым словосочетанием *мишка косолапый*, известным ребенку из сказок, из популярной детской песенки). Кроме того, в детском новообразовании проявляется целостное (комплексное) восприятие маленьким ребенком разных признаков одного и того же объекта (признак *косолапый* может ассоциативно вызывать представление не только о «переваливающейся» походке, но и в целом об облике мишки, в том числе и о цвете его шерсти). Но это случай метонимического замещения.

**КИШКИ** – корни дерева

(Юля рассказывает о том, что проходили на занятии в садике):

– *Нельзя зимой у дерева снег разгрести, а то кишки у него совсем замерзнут* (4 г. 5м.)

Подмена лексем *корни/кишки* – проявление «всеодушевления» как доминирующей черты детского мировосприятия, и в то же время данная парафазия (ассоциативная подмена одного слова другим при припоминании) вызвана недостаточностью семантической компетенции ребенка.

**КЛЮВ** – носик чайника.

Мама наливает воды в чайник.



– *Ой, налила даже в клюв* (3 г.)

Незнание слова компенсируется антропоморфной образной аналогией, лежащей в основе сдвинутой референции (ср. форму носика чайника, напоминающего клюв птицы).

**КЛЮКВА НА ДЕРЕВЬЯХ РАСТЕТ** – о ягодах калины.

(Впервые увидев калину):

– *А почему клюква на деревьях растет?* (Костя, 5 л.).

Замещение незнакомого ребенку узуального слова при номинации объекта вызвано недостатком когнитивного и речевого опыта ребенка (сдвинутая референция обусловлена ассоциацией по сходству красного цвета ягод калины и клюквы).

**КОЛОДЕЦ** – глубокая ванна.

– *У нашего Вани дома колодец* (Петя, 4 года, «Семья и школа», №3, 1991).

Расширение значения слова *колодец* (употребление вместо *ванна* на основании общего признака «глубина, углубление»). Ср. колодец – вырытое в земле или естественное углубление, содержащее воду, пригодную для питья; ванна – предмет домашнего обихода (железная или пластмассовая емкость, искусственно заполняемая водой – для мытья, стирки и т.п.). Вместе с тем колодец для ребенка выступает как некий эталон обозначения глубины (в данном случае глубокой ванны).

**КРЫШКА** – о зонтике.

Артем увидел зонтик:

– *Мама, купи мне эту крышку* (2,5 г.).

Смешенная референция. Употребление знакомого названия по отношению к незнакомому (новому) на основании сходства внешнего вида и функции. Использование слова *крышка* возможно по отношению к любому предмету, который характеризуется признаком «то, что прикрывает сверху»: в данном случае прикрывает от дождя.

**МОЛОДОЙ МОТОЦИКЛ** – мопед.

(Видит проезжающий мимо мопед):

– *Смотри, мама, молодой мотоцикл поехал!* (Алеша, 4 г.)

Употребление слова *молодой* в значении «небольшой» при указании на предмет на основе непреднамеренного олицетворе-

ния (и соответственно расширения сферы референции прилагательного). Ср. *молодой* – о возрасте человека (либо животного).

**МУСОРИНКИ** – пыль, попавшая в глаза.

Вернувшись с прогулки, жалуется:

– *У меня мусоринки в глазах* (Аня, 4 г.)

Аналогия кинестетической модальности (ощущение засоренности, «мусора» в глазах). Возможно, перед нами контаминация слов *соринка* и *мусор* (ср. *соринка в глаз попала*). Сдвинутая референция обусловлена ассоциативной смежностью данных явлений в сознании ребенка.

**ПАЛОЧКА** – сигарета.

– *Мама, а папа сказал, что эти палочки вредные для здоровья* (4 г).

Компенсирующая номинация (замена неизвестного слова известным на основе ассоциации по сходству формы сигареты и тонкой палочки). Такие названия-«губки» (термин Н.Д. Голева [1989]) создаются по случаю и имеют крайне обобщенный характер (могут характеризовать любой предмет, обладающий соответствующим признаком). Случай сдвинутой референции.

**ПЕЛЬМЕШЕК ВЫРОС** – о мантах.

(Увидела в первый раз манты):

– *Мама, это пельмешек вырос?* (Аня, 3 г. 2 м.)

Название *манты* (неизвестное ребенку) подменяется на основе буквального отождествления внешнего вида изделия (и его содержимого) с пельменями. Оппозиция «маленький – большой» получает выражение через олицетворение, ассоциативно связывающее увеличение в размере со свойством *расти* (нечто, похожее на большой пельмень = пельмень, который вырос). Существующее название переносится на новый предмет лишь с некоторым уточнением его параметров. Но сам «образ» выросшего пельменя соответствует детской ментальности (антропоморфизму как доминанте восприятия мира).

**ПОЯС** – поезд.

(Отец показал сыну на проходящий поезд. Вернувшись с прогулки, мальчик рассказывает матери):

– *Мама, мы на станции видели такой длинный пояс!* (3 г.).

Такое воспроизведение услышанного слова обусловлено ассоциативным замещением – переносом известного наименования на новый (незнакомый) объект по случайному внешнему сходству: длинный («вытянутый») поезд похож на *пояс*. Скорее всего, данное ассоциативное отождествление спровоцировано созвучием слов. Употребление слова по принципу сдвинутой референции содержит потенциал образной актуализации найденной аналогии.

**РАСПЕЧАТАТЬ** – расколоть.

– *Распечатайте мне орех* (Маша, 2 г.)

Артефактная аналогия, сопровождаемая расширением значения глагола *распечатать* (при «игнорировании» признака «только о бумажной упаковке»).

**ТАРЕЛКА** – гнездо.

Увидев упавшее с дерева гнездо птицы:

– *Мама, смотри, тарелка* (3 г.).

Сдвинутая референция, метафорический перенос по сходству формы (*тарелка* – эталон круглой формы), компенсирующий лакуну в лексиконе ребенка.

**ТРЕЩИНА** – о разорвавшемся шве.

Старые штаны порвались по шву. Слава просит:

– *Дайте мне новые джинсы, а то в этих – большая трещина* (Слава, 5 л.).

Сдвинутая референция, компенсирующая лакуну в лексиконе ребенка. Расширительное употребление слова *трещина*, возможно, спровоцировано устойчивой синтагматикой существительного *шов*. Ср. *треснуть по шву*. В любом случае образная аналогия имеет место как некий эталон визуально-аудиального представления об обозначаемом, ср. *перен. трещать по всем швам*.

**СНЕГОВИК** – ребенок Снежной королевы.

Посмотрев мультфильм «Снежная королева», спрашивает:

– *А почему Снежная королева сама себе не родила сыночка? Она же из снега ... Вот пусть бы и родила себе снеговика!* (Оля, 5 л. «Семья и школа». 1989. - № 12).

Слову *снеговик* приписывается свойство одушевленности, и само значение слова осмысливается на фоне представлений о продолжении рода как рождении себе подобных. Логика суждения ребенка прозрачна: если *Снежная королева* из снега, то и ребенок ее должен быть из снега. Для выражения данного значения (ребенок из снега) и используется уже готовое (существующее в языке) слово *снеговик*, потенциально вполне подходящее для такой номинативной роли. Однако парадокс заключается в том, что ребенок не понимает условности сказочного образа и не осознает абсурдности собственной мысли о том, что Снежная королева могла бы родить себе сына-снеговика. К тому же слово *снеговик* употребляется «без учета» его значения: вылепленная из снега фигура, «имитирующая» некое внешнее сходство с человеком. Используя данную номинацию, девочка, по сути, придает ей статус буквального указания на некий реальный объект (на основе ассоциативной смежности представлений о *снеговике* и *Снежной королеве* как существах, «созданных» из снега).

**ТУФЛИ НА КОЛПАКЕ** – туфли на каблуке.

– *Купите мне туфли на колпаке* (2, 5 г.)

Замена *каблук* на *колпак* обусловлена созвучием этих слов, когда ребенок знает денотат (имеет представление о туфлях на каблуке, но путает слово со знакомым, кстати, и более легким для произношения, *колпак*). Этот случай паронимастической подмены. Однако, возможно, здесь «срабатывает» и ассоциация по сходству: *колпак* имеет остроконечную (конусовидную) форму, похожую на форму каблука-шпильки. Ассоциативное отождествление (как и в случае употребления *пояс* вместо *поезд*) спровоцировано созвучием слов и имеет спонтанную образность.

**ЧЕРПАТЬ ЗЕМЛЮ ЛОЖКОЙ** – копать (о ковше экскаватора).

(На прогулке видит работающий экскаватор):

– *Смотри, какая машина землю ложкой черпает* (Сережа, 4 г.).

Замещение незнакомого ребенку слова *ковиш* словом *ложка* соответствует механизму сдвинутой референции.

Предметным эталоном действия, за которым наблюдает ребенок, выступает антропоморфная аналогия (ковш трактора, зачерпывающий землю напоминает ложку, которой «зачерпывают» пищу). Человеческое действие приписывается действиям машины по принципу «всеодушевления», в чём проявляется одна из базовых доминант детского образа мира. При этом олицетворение характер прямого (буквального) отождествления.

**ШКАФЕНОК** – тумбочка.

(Увидел тумбочку):

– *Ой, какой шкафенок!* (3, 5 г.)

Специализированное значение данной суффиксальной модели (называние детенышей человека или животного) «просвечивает» в детском новообразовании. Слово указывает на малый размер предмета (*шкафёнок* – буквально «маленький шкаф»), при этом ассоциативно «всплывает» значение «невзрослый», которое приписывается детьми и неодушевлённым предметам. Кроме того, называя *шкафенком* тумбочку, ребенок подменяет названия предметов одного класса, компенсируя незнание соответствующего слова (в основании переноса лежит не только ассоциации по смежности, но и по сходству формы и функции предметов). Однако метафорической условности, свойственной преднамеренному олицетворению, здесь нет.

- **Непреднамеренные и преднамеренные осознаваемые метафоры детской речи**<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Под данной рубрикой объединены инновации детской речи, которые проявляют способность ребенка обозначать некий предмет через **образную ассоциацию** с другим предметом, названным знакомым словом. При этом метафорический перенос имеет как эвристически спонтанный характер (связанный с «обнаружением» сходства между разными объектами в качестве основания для номинации), так и преднамеренный характер (когда ребенок осознает условность устанавливаемой образной аналогии). Грань между непреднамеренными и преднамеренными (осознаваемыми) метафорами детей не всегда уловима. Те метафоры, в которых образная аналогия не ограничивается компенсаторно-номинативной функцией, можно с известной долей условности причислить к преднамеренным (по критерию непрямого, небуквального ото-

**АВТОБУС С РОЖКАМИ** – троллейбус.

– *Мама, а мы сегодня поедem на автобусе с рожками?* (5 л.)

Непреднамеренная зооморфная метафора, компенсирующая незнание ребенком узуального названия дуг троллейбуса. Образный характер данной номинации отражает особенности детской ментальности («всеодушевление», направляющее ассоциативный поиск нужного слова при дефиците необходимых средств обозначения окружающих ребенка реалий). Характеристика троллейбуса происходит на основе отнесение его к разряду «рогатых» автобусов.

**АНАЛИЗ КРОВИ ДЕЛАТЬ** – о раскрашивании красными пятнышками.

Красными пятнышками раскрашиваю пижаму нарисованной куклы:

– *Ты что, анализ крови делаешь?* (10 л. 2 м.) [Харч.]

Возраст ребенка и ситуативный контекст (раскрашивание кукольной одежды) свидетельствует в пользу понимания ребенком условности собственной ассоциативной аналогии. Это, скорее всего, преднамеренная метафора. Для обозначения способа раскрашивания ребенок использует вполне осознанную образную аналогию, сравнивая мелкие красные точки, наносимые на бумагу тонкой кисточкой, с процедурой взятия на анализ крови из пальца.

**БАЛЕРИЙНЫЙ КОМАР** – малярийный комар.

В комнату влетел малярийный комар. Своими тонкими и длинными ножками он, очевидно, *напомнил ребенку балерину*:

– *Балерийный комар прилетел!* (5 л.) [ДТС].

Не исключено, что данная инновация является омофонической ослышкой, но вполне возможно, что это уточняющая об-

---

жествления сравниваемых явлений). Аргументация в пользу отнесения детских метафор к непреднамеренным или преднамеренным дается в комментарии к конкретным примерам. Кроме того, учитывается тот факт, что метафоричность детских номинаций во многих случаях есть следствие когнитивных (формирующих у ребенка представления об обозначаемом) и языковых процессов, сопровождающих усвоение семантики слова в онтогенезе (фонетических аналогий, расширения и сужения значений, смысловых парафазий).

разная реноминация (о чем свидетельствует приведенный выше комментарий). В любом случае связь *малярийный комар с ба-лерины* не имеет характера буквального отождествления, а содержит в себе образное сравнение.

**БАНАН С СИНЯКОМ** – о банане с пятнышком на кожуре (Рассматривает банан с пятнышком на кожуре):

– *Мама, ты зачем мне банан с синяком дала?* (4 г).

Антропоморфная аналогия (по сходству внешнего вида темного пятнышка на банане с синяком – без учета того, что такой кровоподтек может появляться только у одушевленных существ). Расширение значения сопровождается образной ассоциацией (темное пятнышко на желтой банановой кожуре напоминает синяк как след от ушиба). Непреднамеренный характер такого отождествления обусловлен ситуативной потребностью обозначить актуальный для ребенка признак (при отсутствии в языке наименования, соответствующего «запросу» ребенка).

**БАРАНКИ / ЗМЕЯ.** *В сравн.* О форме телефонного шнура.

– *А еще, может, потому* (прервался разговор), *что у нас шнур скрученный. Баранки эти, ну, не баранки – цепочка, они налезает друг на друга, змея* (10 л. 4 м.).

В основе образной аналогии осознанная попытка ребенка найти емкое, точное слово для обозначения формы витого телефонного шнура. Номинация *баранки* («пищевой» аналог круглой формы) и *змея* (зооморфный аналог вытянутой формы) имеют метафорический характер. В речи ребенка выступают как средство конкретизации описываемых параметров обозначаемого предмета.

**БЕЛЫЙ ТУМАН** – о пасьянсной карте без рисунка.

– Я называю эту карту «белый туман» (7 л. 11 м.).

Данная метафора имеет преднамеренный характер. Ср. реплику ребенка «я называю...», свидетельствующую о понимании им уникальности собственной номинации. Сравнение пустого поля карты без рисунка с *белым туманом*, когда ничего нельзя увидеть, безусловно, образно.

**БИНТОВАТЬ** – пеленать

Оля впервые увидела, как пеленают новорожденного.

– *Тетя Катя, зачем вы его бинтуете?* (6 л.)

В основе непреднамеренной метафоры лежит сходство внешнего вида запелёнанного ребенка и забинтованного человека (сам способ пеленания похож на процесс обматывания бинтом какой-л. части тела). Случай расширения значения глагола *бинтовать* (при «неучете» ребенком специализирующего, ограничительного компонента – только о больном). Вместе с тем характер аналогии содержит в себе образный компонент (*пеленание ребенка похоже на процесс обматывания бинтом, бинтования*).

**БУЛОЧКА** – курица, похожая на булочку.

**А.** Четырехлетний мальчик плохо выговаривает «к» и «р», поэтому, увидев во дворе кур, говорит: «Булочки гуляют».

**Б.** Он же, месяцем позже. Сидящая возле дома курица чем-то напомнила ему только что съеденную пышную булочку:

– *Гляди, папа, сидит булочка* [ДТС].

Во втором случае номинация основана на сравнении по внешнему сходству «круглой» и «мягкой» курочки и булочки. Не исключено, что эта ассоциация подкреплена и фонетически искаженной формой произношения ребенком слова *курочка* в более раннем возрасте.

**БАТА** – сугробы снега.

Смотрит на снег:

– *Как много ваты выпало!* (Аня, 4 г.)

Вата – частотный образный эталон снега (ср. белая вата – устойчивая «снежная» метафора). В данном случае девочка, видимо, использует слово *вата* как актуальный и доступный ей способ характеристики увиденного. Учитывая возраст девочки, трудно допустить, что слово *снег* и сама реалья ей неизвестны.

**ВАФЛЯ** – железобетонная плита.

Башенный кран поднимает тяжелую железобетонную плиту так легко, что четырехлетнему Алеше она кажется невесомой вафлей:

– *Мама, смотри, кран вафлю поднимает!*

Образная аналогия из сферы пищевого кода, актуального для детей (сходство железобетонной плиты и вафли по форме). Ко-



нечно, такое обозначение вызвано потребностью назвать наблюдаемый предмет, но и буквальное отождествление здесь вряд ли возможно (четырёхлетний ребенок прекрасно знает, какими бывают вафли). Это непреднамеренная метафора, отражающая специфику ассоциативной сферы ребенка.

**ВЕЛОСИПЕДНЫЙ МОЗОЛЬ** – шишка, после падения с велосипеда.

Упал с велосипеда. Папа спрашивает:

– *Откуда у тебя на лбу шишка? Гордо отвечает: – Это не шишка! Шишки у елки бывают! Это велосипедный мозоль!* (Саша, 3г) (Семья и школа. 1996 №11/12).

Налицо невосприятие ребенком переносного значения слова *шишка* (отсюда протест против выражения *шишка на лбу*). Предложенный ребенком вариант – спонтанно метафоричен и выразителен (несмотря на расширительное употребление слова *мозоль* – при неучете того, что мозоль образуется не от ушиба и не на голове). Созданная ребенком номинация – своеобразный афоризм, содержащий потенциал образной актуализации (личностный смысл слова *мозоль* определяется его ситуативной конкретизацией).

**ГОЛЕНЬКИЙ** – девочка о себе после стрижки.

(Оля, 3, 5 г., показывая на себя):

– *Голенький я.*

Мама пытается скорректировать неточность высказывания:

– *А почему «голенький», а не «голенькая, ведь ты же девочка?*

(Оля): – *Ну, не видишь, я постриглась!*

Грамматика детского высказывания (выбор формы мужского рода прилагательного вместо формы женского рода) находится в прямой зависимости от представлений ребенка, воспринимающего слово как часть самого обозначаемого. Для девочки короткая стрижка есть признак внешности мальчика, поэтому она и употребляет по отношению к себе (коротко остриженной) прилагательное *голенький* (а не *голенькая*). Кроме того, само слово *голенький* употребляется ребенком расширительно – не по отношению к кому-либо негодному, а по отношению к тому, у

кого коротко острижены волосы (перенос на основе ассоциативного совмещения значений *голый* и *лысый/стриженный*). Отсутствие (малое количество) волос на голове равносильно отсутствию одежды на человеке.

**ГРУСТНОЕ ПЛАТЬЕ** – мокрое платье.

Попали под дождь с мамой:

– *Ой, мама, посмотри, какое у тебя платье грустное стало* (Женя, 5 л.)

Антропоморфная аналогия определяется восприятием внешнего вида мокрого от дождя платья через образную аналогию с настроением грустного (возможно, плачущего) человека. Расширение значения прилагательного компенсирует отсутствие номинации, соответствующей ситуативной потребности ребенка и в то же время проявляет специфику ассоциативной сферы детского языкового сознания.

**ДВУХЭТАЖНАЯ СОБАКА** – дог.

Маша описывает дога:

– *Бабушка, смотри, двухэтажная собака бежит!* (Маша, 4 г.)

Аналогия с образом двухэтажного дома как ситуативным эталоном измерения размера, высоты (при характеристике крупной собаки) отражает характерные черты детского языкового сознания, когда сближению подвергаются слова и реалии разных предметных сфер. В основе номинации лежит сравнение: собака размером с двухэтажный дом.

**ДОКУМЕНТАЛЬНЫЙ СОН** – сон, в котором отразились реальные события.

– *Мама, мне такой сон приснился, в нем всё правда. Это документальный сон* (Миша, 5 л. 3 м.).

В основе образной номинации – признак «истинность того, что увидено во сне и свойственно документальному кино». Метакomentarий ребенка к собственному высказыванию – свидетельство осознанности устанавливаемой аналогии.

**ЗАГОРЕЛЫЕ ПТИЦЫ** – черные, прилетевшие с юга (птицы).

Надя очень ждала весну. Однажды подошла к окну и кричит:

– *Мама, уже птицы с юга прилетели!*

– *Какие птицы?*

– *Загорелые!* (Надя, 5 л. «Семья и школа». 1988. №7).

Расширительное использование прилагательного (непреднамеренное олицетворение) вызвано актуализацией и «соединением» фоновых знаний ребенка об образе жизни птиц и о «юге» как месте отдыха людей (птицы улетают на юг/ прилетают с юга; на юг ездят загорать, с юга приезжают загорелыми). «Черными прилетевшие с юга (после зимовки) птицы становятся от загара» – пропозиция, обусловившая образную аналогию.

**ЗАКОМПОСТИРОВАННЫЙ СЫР**– сыр с дырками.

– *Смотрите, сыр закомпостированный!* (3 г. Семья и школа. – 1988, № 2).

Артефактная метафора, в основе которой сравнение внешнего вида сыра с дырками и проездного талона – с круглыми проколами от компостера.

**ЗАПЧАСТИ** – рыбы кости.

– *Мама, а кот запчастей от рыбы будет есть?* (Артем, 5 л. Семья и школа. – 1985. - № 8)

Непреднамеренная артефактная метафора (перенесение свойств предметов, сделанных руками человека, на «природные» объекты). Образная аналогия базируется на известном ребенку знании о запчастях как о чем-то «второстепенном» (*как обглоданный рыбий скелет, очевидно, несъедобный*).

**ЗУБ** – грифель карандаша.

– *У этого карандаша зуб шатается* (Сергей, 4 г. Семья и школа. – 1985. - № 7).

Непреднамеренная антропоморфная метафора в опоре на актуальную для ребенка ситуативную аналогию (сходство шатающегося грифеля с шатающимся зубом, который выступает и как *эталонный образ остроконечной, «заточенной» формы*).

**ЁЖИТ** (безл.) – о состоянии озноба, когда кожа покрывается мелкими пупырышками (ср. выражения *гусиная кожа, мурашки по коже*).

Костя, увидев у себя гусиную кожу:

– *Ой, баба, смотри, меня ёжит!* (Костя, 7 л.)

В основе словотворческой инновации – зооморфная аналогия (ощущение мурашек как неприятного покалывания). Мотивирующее слово *ёж* выступает как образный эталон колючести.

**ИЗМЯТЫЙ ЯЗЫК** – о языке, свернутом в трубочку

– *Папа, покажи измятый язык!* (Оля, 3, 5 г.)

Непреднамеренная артефактная метафора, связанная с расширением значения слова *измятый* (только о ткани, бумаге и т.п., но не об органах человека) в результате актуализации визуальной образной аналогии.

**КАК СОЛНЦЕ** – о леденцах.

(Смотрит на конфеты:

– *Леденцы как солнце.*

– *Почему?*

– *Потому что блестят* (5 л.)

Сравнение по случайному признаку (приписывание пищевому продукту свойств природного объекта: леденцы сравниваются с солнцем по признаку «блестеть»). При этом ребенок «игнорирует» связь слова *леденцы* с *ледяной* или эта связь для него не актуальна (во всяком случае, метафоричность названия данного сорта конфет, «гладких, скользких, как лед», ребенком не осознается). Кроме того, не усвоен и ограничительный компонент глагола *блестеть*. Этот глагол употребляется только по отношению к предметам, которые способны «отражать, преломлять свет», но не излучать его. Поэтому нельзя сказать *солнце блестит*, но можно сказать *блестит на солнце*. А само солнце *светит, сияет, сверкает*.

**КИРПИЧНЫЙ СЫР** – сыр в форме квадрата (в противоположность круглому **КОЛБАСНОМУ** сыру).

(Мама объяснила сыну, что круглый сыр, который она купила, называется *колбасным*. На следующий день режет обычный сыр (в форме квадрата). Виталик спрашивает):

– *А это тогда кирпичный сыр?* (4 г.)

Ситуативная номинация имеет характер непреднамеренной метафоры. Эталонное представление о колбасном сыре (круглой формы, как колбаса) подталкивает ребенка к поиску аналогич-

ного обозначения сыра квадратной формы. *Кирпичный сыр* – вполне подходящая аналогия.

**КОЛЮЧАЯ ВОДИЧКА** – лимонад.

– *Мама, налей мне еще колючей водички! Она вкусенькая* (Даша, 4 г.5 м.)

Образная аналогия непреднамеренного типа, в основе которой лежит кинестетический эталон вкусового ощущения (пузырьки газа на языке как ощущение легкого укола).

**КОРКА** и **МЯКИШ** – обложка и страницы.

Смотрит на книжку, у которой оборвана обложка.

– *Корки нету – один мякиш остался* (Ира, 4 г.) [Харч.]

Представление книжки через «хлебный» образ имеет характер непреднамеренной метафоры, в которой проявляется спонтанная игра смыслов (*корка* – обложка и *корка хлеба*, соответственно внутренность – *мякиш*).

**КОРОВОВОЙ** (коровьей) **ПОРОДЫ** (сравн.) – о собаке-далматинце.

(Впервые увидел собаку-далматинца):

– *Мама, это что, собака коровой породы?* (3 г.9 м.)

Сходство «окраса» далматинца с окраской пятнистой коровы очевидно. Однако ребенок явно смешивает «классы», к которым относятся животные, отождествляя собаку с породой коров. Здесь нет свойственного преднамеренной метафоре условного уподобления, сравнение имеет буквальный характер.

**МОРГАТЬ** – о мигающем изображении на экране телевизора

Смотрит на мигающий экран телевизора. Спрашивает:

– *Почему телевизор моргает?* (Аня, 5 л.)

Расширение значения глагола *моргать* (о телевизоре) вызвано антропоморфной аналогией, создающей эффект непреднамеренной метафоры. Подмена паронимов (*моргать* вместо *мигать*), возможно, спровоцирована сходством визуально-кинестетического восприятия обозначаемых глаголами действий.

**НОЖКА** и **РУКИ** – ствол и ветви.

– *У деревьев одна ножка и много рук* (Света, 4 г.)

Метафора отражает антропоморфизм детского языкового сознания. Такая ассоциативная аналогия вполне ожидаема в свете буквального «прочтения» (восприятия) ребенком стертых образных клише типа *ручка двери, ножка стола* и т.п.

**ОБЛАКА СОЛНЫШКО ПО НЕБУ РАЗНОСЯТ** – о прояснившемся после дождя небе.

(Видит, как небо постепенно проясняется поле дождя и через облака начинает проглядывать солнце. Обращает внимание матери на эту изумившую его «картину»):

– *Мам, смотри: облака солнышко по небу разносят!* (Дима, 5 л.)

Образность этого описания несомненна, хотя понятно, что детская метафора имеет иные когнитивные основания, чем преднамеренный троп. Ребенок приписывает окружающему его природному миру способность «целенаправленного, осмысленного» действия, что в данном случае получает выражение в представлении о том, что *облака разносят по небу солнышко*. Однако такие детские метафоры не случайны. Они во многом «навеяны» традиционными для языка образными обозначениями природных явлений. Так, выражения типа *облака плывут, тучи хмурятся, солнце выглянуло* и т.п. вполне привычны для нас, и ребенок, чье воображение еще не сковано языковыми шаблонами, тем не менее, мыслит теми же образными категориями. Точно так же «работает» данная метафорическая модель и в художественных метафорах. Ср.: «*Облака – белокрылые лошадки*» (из современной детской песенки) и всем известное пушкинское «*Ветер по морю гуляет и кораблик подгоняет*» («Сказка о царе Салтане»).

**ПАРАШЮТНОЕ ДЕРЕВО** – одуванчик.

(Дует на одуванчик. Наблюдая за тем, как пушинки разлетаются в воздухе и затем медленно опускаются на землю, восклицает):

– *Это совсем даже не одуванчик! Это парашютное дерево!* (Зверева Алена, 3 г.9 м.).

В основе данного сравнения лежит образная аналогия: пушинки одуванчика кружатся в воздухе и приземляются на зем-

лю, подобно маленьким парашютам. Однако когнитивный опыт ребенка младшего дошкольного возраста еще ограничен, что проявляется в данном случае в отнесении одуванчика к классу *деревьев* и определяет парадоксальность метафорической номинации.

**ПАРУСИТЬСЯ** – развеваться на ветру (о флаге).

Глядя на флаг:

– *Смотрите, как флаг парусится* (Андрей, 6 л.)

Сравнение *флаг, как парус* (колышется) лежит в основе словотворческой инновации. Спонтанная метафора, вызванная визуальным сходством, стимулирована ситуативной потребностью в номинации, отсутствием узувального слова в лексиконе ребенка. Но внутренняя форма новообразования имеет, безусловно, наглядно-образный характер.

**ПЕРЕГОРЕТЬ** (О СОЛНЦЕ) – зайти за тучу.

День жаркий, почти безоблачный. Вот солнце зашло за тучу. «*Солнышко перегорело*», – заявил Антон, который неоднократно видел, как перегорают лампочки (Антон, 3 г.).

Артефактная метафора как проявление прагматической (основанной на опыте обращения с предметами) доминанты детского сознания.

**ПОСЕМЕНИТЬ** – посахарить (посыпать сахаром).

(Увидев, как бабушка посыпает кусок хлеба сахаром, просит):

– *И мне посемени!* (3 г. 7 м.)

Основанием для расширительного использования ребенком словообразовательной инновации *посеменить* является «игнорирование» признака, положенного в основу наименования («посыпать чем-либо мелким, как *семя*»). Ср. *осеменить* – засеять *семенем*. Когнитивный опыт трехлетнего ребенка еще слишком мал, чтобы осмыслить подлинное значение нормативного слова-синонима, даже если он слышал его в речи взрослых. В значении новообразования, созданного по типу приставочных глаголов *посолить, посахарить*, актуализирован только общий компонент «посыпать». Поэтому, обобщая значение ряда конкретных глаголов, ребенок легко подменяет одно слово другим.

Однако возможно рассматривать такие случаи и как непреднамеренную отождествляющую метафору (в приведенном примере это перенос по сходству образа действия: сыпать щепоткой мелкий сахарный песок, подобно тому, как сыплют семя при посеве).

**ПРИЗЕМЛЯТЬСЯ** (о солнце) – садиться за горизонт.

На закате:

– *Смотрите, смотрите, солнышко приземляется* (Ира, 4 г.).

Артефактная аналогия – перенесение визуального образа приземляющегося самолета на природный объект (заходящее солнце). В значении глагола не учтен признак («действие летающего объекта»), что вызывает расширительное употребление слова.

**ПУЛЬС ГРЕМИТ** – о хорошо прослушиваемом пульсе.

Женя с помощью бабушки нащупал пульс на ее руке.

Бабушка:

– *Ну и как?*

Женя:

– *Гремит* (3 г.)

Непреднамеренная метафора имеет компенсирующий характер, обуславливающий расширительное использование глагола. То, что *греметь* можно сказать о звуках грома, но нельзя сказать о биении пульса, ребенку трех лет еще неизвестно (соответственно ограничение на сочетаемость данного слова «игнорируется»), а образная вербализация (использование звукового предиката для передачи осязательного ощущения) связана с явлением синестезии. Глагол *греметь*, обозначающий громкий, сильный звук, используется как номинация толчковых движений (пульса). Интересно, что и в языке параллельно существуют выражения **СЛУШАТЬ ПУЛЬС** и **НАЩУПАТЬ ПУЛЬС**.

**ПУЛЬС ТИКАЕТ** – бьётся (токает).

(После утренней зарядки):

– *Бабуля, я слышу, как у меня пульс тикает* (Таня, 5 л.)

Непреднамеренная метафора, основанная на сходстве ритмических толчков пульса с тиканьем часов (ср. явление синестезии как основание образной аналогии в предыдущем примере).



**РАЗДЕТАЯ КОНФЕТА** – конфета без фантика.

– *Мама, дай мне конфетку раздетую* (2г. 7м.)

Антропоморфная образная аналогия, сопровождаемая расширением значения слова *раздетый* (без учета ограничения «только об одежде»). Непреднамеренная метафора-олицетворение.

**РАСЧИРИКАТЬСЯ** (о будильнике) – зазвенеть.

(Просыпается утром от звонка будильника):

– *Будильник расчирикался* (Саша, 3 г. 5м.).

Непреднамеренная метафора связана с расширительным использованием глагола, однако, по-видимому, нельзя отрицать того, что в основе таких «расширений» лежат актуальные для детей ассоциации. Так, в данном случае аналогия вполне прозрачна: звон будильника ассоциируется у ребенка с чириканьем воробьев (особенно звонким в утреннее время).

**РЕЛЬСЫ** – следы на небе от самолета.

– *Самолет оставил свои рельсы на небе* (Саша, 3 г., «Семья и школа», №3, 1991).

Непреднамеренная метафора, в основе которой рельсы выступают как визуальный предметный эталон параллельных линий. Компенсирующая функция данной образной номинации заключается в восполнении языковой лакуны при реализации потребности ребенка в ситуативном обозначении наблюдаемого явления.

**РЫБЬЯ МУМИЯ** – вяленая рыба.

Миша, увидев вяленую рыбу, спрашивает:

– *Деда, а что, это рыба мумия?* (Миша, 5 л. «Крестьянка»).

В основе образной аналогии – актуальный для ребенка предметный эталон «засушенности» (сравнение вяленой рыбы с мумией).

**СНЕЖНЫЙ ДЕД и СНЕЖНАЯ БАБА** – о дедушке и бабушке.

(Дедушка и бабушка пришли с улицы все в снегу. Четырех-летняя внучка, показывая на них):

– *Ты снежная баба, а ты снежный дед!* (4 г.)

Выражение *снежная баба*, используемое для сравнения, проецирует ребенка на создание по аналогии новообразования *снежный дед*. Ситуативная привязка создает, очевидно, не предусмотренный ребенком комизм высказывания, связанный с одновременной актуализацией буквального и образного смысла этих выражений. Сделанное сравнение вызывает в воображении образы *снежной бабы* и *снеговика* – с морковкой вместо носа, с ведром на голове вместо шляпы и т.п. (т.е. образы фигур, слепленных из снега), в то время как ребенок имеет в виду реальных дедушку и бабушку (в одежде, запорошенной снегом).

**СПУТАТЬСЯ** – свернуться клубком.

Залез к деду на колени и свернулся клубком:

– *Смотрите, как я тут спутался* (Дима, 4 г. Вечерний Екатеринбург. 09.04.99).

Номинация собственного действия через аналогию с тем, как спутывают, сворачивают шерсть в клубок, имеет образный характер.

**СТОПЧЕТСЯ** в значении «состарится».

– Когда я вырасту, я буду большой, а дедушка – маленький станет, стопчется (Денис, 4 г. «Крестьянка». 1997. №6).

Расширительное употребление глагола *стоптаться* (о старой обуви) для указания на внешность (возраст?) человека – непреднамеренная метафора, обусловленная опорой на освоенный предметный эталон («стоптанная обувь = изношенная, старая, изменившая свой внешний вид»). *Маленький станет* (о дедушке, который состарится) имеет для ребенка актуальный смысл «станет ростом меньше, чем выросший внук», а вот *стопчется* – хоть и непреднамеренное, но явно образное «измерение» внешности состарившегося человека.

**ТРАВА ПЛАЧЕТ** – о траве, покрытой росой.

(Увидел капли росы на траве):

– *А почему трава плачет?* (Саша, 6 л.)

Возможно, это проявление спонтанного антропоморфизма детской речи, но использованная ребенком образная аналогия сродни традиционным поэтическим метафорам устного народного творчества.

**УЛИТКА ЕДЕТ** – о ползущей улитке.

(Смотрит на ползущую улитку):

– *Смотри, как улитка едет* (Катя, 4 г.).

Расширительное употребление глагола *едет* по отношению улитке подкрепляется образной аналогией (схождением медленного и плавного движения улитки с движением едущего транспорта, что может быть поддержано похожестью домика улитки на кабину легковой машины).

**ХЛЕБ БЕЗ ОБЛОЖКИ** – хлеб без корки.

Бабушка дает Кате хлеб без корки.

– *Не хочу хлеб без обложки* (3, 5 г.)

Расширительное употребление готового слова (без учета его номинативной специализации) создает непреднамеренную артефактную метафору (пищевой продукт предстает в предметном «образе» – по принципу функционального «сходства» корки хлеба и книжной обложки).

**ХОХРЯШКИ ЗАСАХАРИЛИСЬ** – о комках замерзшей на дороге грязи.

– *Мама, смотри, на дороге хохряшки засахарились!* (5 л. 4 м.)

Метафора основана на сходстве комков замерзшей грязи на дороге с внешним видом засахаренных продуктов (фруктов, орехов и т.п.). Выражение имеет образный характер: *хохряшки* своей звуковой оболочкой как будто рисует «шершавую», «неровную» поверхность, похожую на засахаренные продукты. *Хохряшки* – окказиональная экспрессема с выраженной фоносемантической мотивированностью – поддерживает образную ассоциацию.

**ЧЕРВЯЧИНЫ** – спагетти.

– *Мама сегодня на ужин червячины с мясом приготовила* (Коля, 4,5 г.).

Непреднамеренная метафора (компенсирующая незнание ребенком названия продукта) на основе визуальной ассоциации (сравнения длинных вареных макарон с видом извивающегося червяка). Словообразовательная инновация имеет образную внутреннюю форму.

**ЧЕРНОБУРКА** – о коте с черными лапками.

(Показывает на кота с черными лапками):

– *Смотрите, чернобурка идет!*

– *А почему «чернобурка»?*

– *Он в черных бурках* (5 л.)

Мальчик воспринимает данный признак (черный цвет лапок кота, отличающийся от общего окраса его шерсти) в свете понятных ему антропоморфных ассоциаций: приписывает животному человеческие атрибуты – *кот с черными лапками* = *кот в черных бурках* (ср. возможную аналогию с *кот в сапогах*).

Такое употребление является непреднамеренной метафорой, с помощью которой ребенок отождествляет бросившийся ему в глаза признак с имеющимся в его когнитивном и языковом опыте «материалом». Ложная этимология слова *чернобурка* основана на образной актуализации его мотивированности (ср. *чернобурка* – о мехе чернобурой лисицы и изделиях из него).

**ЮБКА В МОРЩИНКАХ** – о мятой юбке (антоним к **ГЛАЖЕНЬКАЯ** – хорошо отглаженная утюгом).

Девочка надела только что поглаженные мамой футболку и юбку:

– *Да, футболка получилась глаженькая, а юбка вся в морщинках* (8 л.)

Метафора-олицетворение отражает стремление ребенка дать точную характеристику обозначаемого, при этом отсутствие «нужного» слова восполняет образная аналогия антропоморфного типа (ср. визуальное сходство складок на одежде с морщинами на лице, в частности на лбу, когда человек хмурится).

Приведенные примеры показывают, что детские метафоры во многом есть зеркальное отражение языковых ограничений, «игнорируемых» детьми ввиду неусвоенности значений слов в пол-

ном объеме. Вместе с тем и расширение /сужение значений, и сдвинутая референция, и словотворческие процессы, и семантизация по принципу ложной этимологии не только не исключают подкрепления образными аналогиями, но часто стимулированы ими. В основе таких аналогий лежат предметные эталоны, определяющие зоны актуального и личностного смысла слова в сознании ребенка и соответственно характер образной ассоциации.

Различие между непреднамеренной и преднамеренной метафорой связано с осознанием условности ассоциативной аналогии. Между тем этот вопрос нуждается в экспериментальной верификации. В качестве такой экспериментальной процедуры можно предложить испытуемым дошкольного и школьного возраста метафорические (образные) мотивационные перифразы для создания на их основе однословных номинаций. Но это уже предмет самостоятельного исследования.

Думается, что метафора в детской речи есть одно из ярких проявлений «своей» игры, обусловленной как зоной компенсаторного творчества, так зоной свободной импровизации ребенка с уже освоенным кодом образной номинации.

## **ГЛАВА V. ИННОВАЦИИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ**

Языковая игра понимается лингвистами по-разному, однако всеми исследователями признается тот факт, что данный феномен связан с нарушением языкового канона. В этом неканоническом употреблении языка проявляется, с одной стороны, его нереализованный потенциал, с другой стороны, – креативность, творчество говорящих в употреблении готовых и создании новых языковых знаков. Языковая игра есть форма лингвокреативного мышления, основанного на ассоциативных механизмах, что предполагает использование уже полученного речевого (языкового) опыта для создания новых (нестереотипных) комбинаций смыслов и форм. Способность к языковой игре – важный показатель речевого развития ребенка. Не случайно Л. Витгенштейн, впервые употребивший сам термин «языковая» игра», связывал ее особенности с теми процессами, которые происходят при усвоении языка ребенком. Действительно, в детской речи языковая игра (как неканоническое речетворчество) спонтанно проявляется в разного рода инновациях, компенсирующих недостаток лингвистической компетенции ребенка. Яркая эвристическая направленность спонтанной языковой игры в детской речи выражается в том, что она выступает средством функционального расширения спектра языковых возможностей в ситуации когнитивного и языкового дефицита. Неканоническое употребление языка, возникающее вследствие непреднамеренного нарушения «нормы», безусловно, выступает как источник экспрессивности детской речи. Однако экспрессивность таких явлений детской речи осознается только вне сферы ее функционирования: ребенок в большинстве случаев не ощущает комизма, аномальности собственной речевой «продукции». Вместе с тем на разных этапах развития языковой способности в онтогенезе (преимущественно в дошкольном возрасте и даже на более ранних этапах развития) проявляется подчеркнутое внимание ребенка к форме собственной речи и стремление к осознанному

нарушению уже познанного «правила». Эта «тяга ребенка к осознанному абсурду», суть которого заключается в возможности «...созерцать сразу и истинное положение вещей, и отклонение от этого положения», объясняет появление в детской речи «слепых нелепиц», «забавных бессмыслиц» [Выготский 1987]. Эффект осознаваемой (преднамеренной) языковой игры достигается, таким образом, «...заведомым нарушением заданных и усвоенных правил» [Норман 1994, 2006], способностью ребенка к моделированию условного языкового кода восприятия слова, в котором сквозь нестандартную форму «просвечивает» языковой прототип.

Языковая игра в детской речи обнаруживает тесную связь с естественными процессами онтогенетического развития, которые обуславливают характер усвоения детьми фонетических, структурных, семантических свойств слов и фразеологизмов.

Главный источник специфичности детских инноваций, выступающих как проявление языковой игры, – это своеобразие ассоциативной сферы языкового сознания формирующейся личности. Детские ассоциации во многом индивидуальны, отражают «наивную языковую картину мира» ребенка, что определяет нестандартный характер устанавливаемых связей между словами (формальных, формально-семантических или только семантических). Особый простор для игровой «трансформации» слов (в том числе для придания им парадоксального смысла) дает ассоциирование по созвучию. Ср., например: – *А почему «пломбир» – это не врач, который пломбы ставит?* (бл. 7м.) и т.п. Реализация потенциала звуковой формы слова (интуитивно ощущаемая детьми фоносемантика словесных знаков) порождает инновации, не имеющие аналога в системе языка. Ср., например, слово *альдытып* (придуманное ребенком названия птички), толкование которого другими детьми в экспериментальных условиях дает широкий спектр номинативных версий: *следопыт, альпинист, медведь, фигурист, ледяная горка, экзамен по русскому языку* и т.п. – см. подробное описание в: [Гридина 2015]).

Не менее выразительны и факты ситуативной конкретизации значений слов и устойчивых (образных) выражений, создающие непреднамеренный комизм детской речи. Приведем лишь один характерный пример.

Бабушка обращается к внуку: – *Опять у тебя все коленки в ссадинах!* Сережа с грустью: – *А чего вы хотите? Это все ушибки молодости* [ПЗП].

Как уже отмечалось, парадоксальность детских инноваций, определяющая их «притягательность», свежесть в глазах взрослого, есть своего рода «отзеркаливание» языковых «ограничений», преодоление которых в процессе самонаучения языку стимулирует вынужденную (компенсаторную) креативность ребенка. Осознанная языковая игра требует от ребенка способности к моделированию преднамеренного парадокса, восприятию ассоциативного контекста «игремы» (термин наш. – Т.Г.) на фоне опознаваемого прототипа и понимания условности установленной связи.

При всем своеобразии и порой непредсказуемости детских смысловых и формальных ассоциаций, проявляющихся в случаях ***преднамеренного нарушения языкового канона***, обнаруживаются некоторые общие тенденции в выборе детьми характеристологических аспектов слова для создания эффекта языковой игры. К ним относятся:

- 1) тенденция к эксперименту над звуковой формой слова;
- 2) тенденция к «обнаружению» мотивированности общеупотребительных слов и тиражированию найденного ассоциативного кода их интерпретации;
- 3) тенденция к парадоксальной конкретизации слов и созданию новообразований в опоре на личностный (ситуативный) смысл;
- 4) тенденция к установлению симметричности (однотипности) способов языкового выражения определенного содержания с опорой на конкретный образец (создание условных параллелей к существующим лексическим и грамматическим оппозициям);
- 5) тенденция к сюжетному развитию языковой игры.



Приведем некоторые примеры для иллюстрации отмеченных тенденций проявления языковой игры в детской речи.

**Эксперимент над звуковой формой** представлен в детской речи следующими разновидностями:

1. Создание квазислов с варьируемым составом звуковых компонентов.

Такие слова могут самостоятельно создаваться детьми и выступают в детской речи как особый «тарабарский язык», имитирующий в частности иностранную речь.

Даша (3,5 г.) предлагает дедушке:

– *Давай играть в непонятные слова, как японцы говорят*

Дедушка:

– *Давай. Сипанома...*

Даша, «подхватывая» заданный взрослым партнером игровой код, продолжает, подражая распевной «манере» произнесения придумываемых на ходу слов:

– *Иканома, сипато, синома, хинома...*

Все игровые квазислова, имитирующие воображаемый японский язык, имеют ударение на последнем слоге, устойчивый состав гласных (*и – а – о*) и варьируемый состав согласных.

Особый феномен детской игровой субкультуры представляют собой своеобразные «тайные языки», образованные путем трансформации фонетического облика готовых (узуальных) слов, в состав которых (после каждого слога) вводится произвольный звуковой комплекс. Это затрудняет восприятие речи для непосвященных. Например: *КАты КАвыКАуКАчил КауКА-роКАки?* – это зашифрованная фраза *Ты выучил уроки?*

Фонетическая трансформация готового слова так же, как и при создании квазислов-инноваций, может приобретать характер имитации иностранного языка: *Сяо ляо вей мой* (вместо *соловей мой*) – игровая имитация китайского языка.

В качестве квазислова может выступать рифмованный повтор-отзвучие, используемый для усиления экспрессивности, эмоциональной стороны звучания и оценочной характеристики содержания опорного наименования (ср. принцип создания считалок и дразнилок): *фокус – покус мокус; дряга – коряга; злю-*

ка – *глюка, стрюка, крюка*; ябеда – *карябеда*. Один и тот же «прототип» при установке на языковую игру может порождать целые серии рифмующихся с ним новообразований: *проныра – шныра, зазныра, выныра, рыныра, швыра* // *чучело – мяучело, мучело, замучело, жучело, дурачело, крюкучело, крючело, колючело, хрючело, канючело* и т.п.

Такие повторы-отзвучия могут указывать на ассоциации, связанные с восприятием значения опорного слова (чаще всего эмоционально-оценочные). Ср. следующий пример, зафиксированный нами в спонтанной речи ребенка и наглядно показывающий, как рефлексия над незнакомым словом переходит в игровой регистр.

Мальчик 4-х лет читает по слогам название магазина:

– *«А-фи-на»*. Повторяет несколько раз.

Слово ему непонятно и явно не нравится. С интонацией дразнилки произносит:

– *Афина – дурачина какая-то. Афина-дурчина* (смеется).

Осознанное использование оценочной рифмовки-отзвучия – игра словом в хорошо знакомом ребенку жанре: именно так образуются характеристические, в том числе шуточные отыменные и отфамильные прозвища-дразнилки).

2. Неожиданная семантизация звуковой формы при осознании фонетического сходства разных по значению слов и использовании приемов их игровой «идентификации».

Эксперимент над звуковой формой слова может осуществляться на основе механизма омофонического переразложения при использовании приема многократного (безостановочного) повтора слова, которое в результате такого произнесения «превращается» (переходит) в другое. Данный прием языковой игры создает эффект омофонического «перевертыша». Ср.: *пальто – тополь, кабан – банка, комар – марка, камыш – мышка, котел – телка, скала – ласка, лыжи – жилы, шина – наши, лаю – юла, купал, купол – палку, на олене – оленина, кивну – внуки, чайка – качай, Тишка – катишь, Настя – стена, сетка – кассет, ложка – калош* и т.п. Как видно из приведенных примеров, база для языковой омофонической игры создается возможностью «ото-

ждествления» слов и словоформ как одной, так и разных частей речи, вовлеченностью в этот процесс имен собственных и нарицательных.

Эффект «ослышки» или омофонического переразложения слова, спонтанно возникающий при восприятии устной речи, обыгрывается как специальный прием в так называемых загадках-шутках, чрезвычайно популярных у детей.

Ср.: – *На балконе ходят? – Нет, на бал кони не ходят //* – *Сын у сына жил, а мать у сына жить не может. Почему? – У матери усов не бывает* (она усы *нажить* не может).

Способность детей к восприятию парадокса, заключенного в таких загадках, требует понимания игрового кода омофонических соответствий, создающих возможность неоднозначного «прочтения» языковой формы (эффекта переразложения границ слова в потоке звучащее речи при ее восприятии, когда каждый слышит то, что «ожидаемо» – задано смыслом первой, провокативной реплики лингвистической загадки этого типа).

Безусловно, данный и перечисленные выше виды фонетической игры, основанные на эксперименте со звуковой оболочкой слова, функционируют как «отфильтрованные» традиционные формы детского фольклора. Однако сама способность детей к усвоению подобных игровых алгоритмов (кодов) и их тиражированию, нахождению новых единиц заданного игрового ряда свидетельствует о наличии «осознанной» креативности речевой деятельности в онтогенезе.

Так, разные приемы омофонической игры (используемые в частности при создании «лингвистических» загадок) требуют от ребенка умения разлагать на несколько элементов или, наоборот, синтезировать (соединять в одно слово) разные фрагменты высказывания в опоре на содержащуюся в вопросе «подсказку», задающую направление ассоциативного поиска.

Например: – Летела стая, *совсем* небольшая. Сколько было птиц, и какие это были птицы? – *Сов семь*.

Ср. также: – В каком слове *сорок А?* – *Сорока //* В каком слове *семь Я?* – *Семья*.

Для получения верного ответа в последнем случае достаточно соединить содержащиеся в вопросе элементы в одно слово. Такого рода эффект языковой игры может быть достигнут и при простом бессознательном повторении вопроса, поэтому данный вид загадок вполне доступен даже детям дошкольного возраста. Дети младшего школьного возраста способны и к более сложному воспроизведению описанного алгоритма. Ср. ответы учащихся 3 класса на вопросы:

*В каком слове три гласных? – ТриО.*

*В каком слове сто согласных? – СтоГ, стоП, стоК, стоЛ, стоЙ и т.п.*

Чем выше уровень речевого развития ребенка, тем легче он решает игровые задачи подобного рода.

Так, например, девятилетняя Оля после того, как ей объяснили принцип созданной взрослыми (лингвистами) игры «Почему не говорят?» (– Почему не говорят *лошадь Тютчева*, а говорят *конь Фета*», ср. омофонию данного словосочетания с *конфета*), создает по намеченному образцу собственный каламбур:

– Почему не говорят *как валет*, а говорят *как туз*? (Читай: *кактус*).

Безусловно, этот код языковой игры доступен не только не каждому ребенку, но и не каждому взрослому, и уже сама способность к воспроизведению считанного игрового алгоритма есть проявление высокого уровня лингвистической креативности (возможно, даже одаренности).

Вместе с тем подобные примеры доказывают, что дети младшего школьного возраста, предрасположенные к использованию приемов языковой игры, способны к тиражированию и самостоятельному продуцированию довольно сложных алгоритмов омофонических и паронимастических сближений.

Ср., например, намеренное каламбурное преобразование англ. *How do you do* в *хавать ду ю ду* (7 л.); переименование названий марок шоколада «Марс» и «Сникерс» в «Карл Марс» (ср. *Маркс*) и «Фридрих Сникерс» (ср. *Энгельс*) – (7 л.).

Рассмотренные разновидности языковой игры позволяют детям осмыслить и испытать «в действии» экспрессивные возмож-

ности собственно фонетических свойств слова, опираясь на механизмы парадоксальных звуковых отождествлений.

**Мотивационная игра** – тип языковой игры, связанный с сознательным «вторжением» в сферу внутренней формы слова, мотивированности наименования. К данному типу относятся и разные приемы словообразовательной игры, способствующие нестандартной актуализации мотивировочного признака. Мотивационная игра – понятие более широкое, чем словообразовательная игра, которая составляет одну из частных разновидностей мотивации. Мотивационные механизмы языковой игры касаются как осмысления значений готовых слов, так и создания новых номинаций. К основным особенностям мотивационной игры в детской речи относятся:

1. Ситуативное варьирование внутренней формы слова-образца, выделяющее актуальный для ребенка признак (при понимании условности создаваемой номинации).

Игровой характер такого «варьирования» подчеркивается использованием прототипической словообразовательной структуры (модели) при ее новом лексическом наполнении.

Ср.: – *Ни удочерить, ни усыновить я никого не могу. Может, мне кого-нибудь уподружить?* (7л.).

Недостаточность существующих в языке глаголов для описанной речевой ситуации заставляет ребенка прибегнуть к шутливой номинации с использованием готовых образцов. Парадокс созданного ребенком слова заключается в том, что процедура «уподруживания» не имеет официального статуса, и ребенок понимает условность подобного обозначения ситуации. Ср. последующее употребление в речи того же ребенка глаголов *усестрить* «сделать знакомую девочку сестрой», *усобачить* «взять в дом беспризорного щенка», свидетельствующие о тиражировании модели и расширении сферы ее функционирования в игровом дискурсе.

К данному виду мотивационного каламбура можно отнести и создание номинативных серий, обыгрывающих (уточняющих) ситуативное употребление слов-гиперонимов. Ср.: конкретизирующую мотивацию родовых глаголов *наестся, напиться* (со

значением исчерпанности действия) в детских инновациях типа *накомпотиться, насупиться* («наесться супу»), *намакарониться, накиселиться, наарбузиться* и т.п. и осознанное, намеренное использование данного приема мотивации с целью пошутить:

– *Папа любит посупничать и помакаронничать, а я люблю попельсинничать, поконфетничать, поваренничать* (8 л.).

Ср. также каламбурное переосмысление устойчивого выражения *кушать подано* в *кашать подано, супать подано, бутербродать подано, чайть подано* (каламбур используется как элемент семейного «жаргона» ребенком 8-ми лет и его родителями).

2. Введение нового корня в модельную сетку немотивированного общеупотребительного слова (игровое использование принципа ложной этимологизации, широко распространенного в детской речи как прием «прояснения» внутренней формы и значений непонятных слов). Выступая как механизм преднамеренной языковой игры, данный тип мотивации служит средством ситуативно уточняющей шуточной характеристики обозначаемого: так, *гамбургер* преобразуется в *майонезбургер, сырбургер, бутерброббургер* (10 л.).

Кроме того, такая мотивация осуществляется с целью парадоксальной интерпретации слова (при намеренном игнорировании его реального значения). Ср., например, шуточные антонимические номинации типа *гамадрил – бетадрил*:

– *Юрка, ты лохматый, как гамадрил. – И вовсе я не гамадрил (=гамма-дрил), а бета –дрил* (12 л.).

Ассоциативное сближение *гамадрил* по созвучию с *гамма* (буква греческого алфавита, применяемая для обозначения вида излучения, ср. *гамма-лучи*) вызывает игровую словообразовательную реакцию с использованием слова той же тематической группы (*бета*, ср. *бета-лучи*).

Ср. шуточные инновации пятилетнего ребенка (Димы Т.), явно ориентированные на игру со словом через его парадоксальную мотивацию: – *Папоротник есть, а маморотника нет?*  
// – *Если были мамонты, то должны быть и папонты* // – *Есть*

*дятел и тётел* (об осознанно игровой интенции свидетельствует тиражирование освоенного приема мотивации слов и создания антонимического коррелята).

Намеренно ложная мотивация базируется на окказиональном членении «готового» слова, в результате его смысл прочитывается по-новому:

– *Вокруг такая грязь, хоть бы урны поставили для плюрализма* (12 л.).

Известное ребенку слово *плюрализм* сближается с *плевать*, что определяет его ситуативную семантизацию: буквально «урна, куда можно плюнуть, вообще выбросить любой мусор» (ср. *плюрализм* – признание равноправия разных точек зрения).

Зафиксированы в детской речи и случаи подобного каламбурного членения с целью шутливой семантизации имен нарицательных через созвучие с именами собственными.

Ср.: крокодил – Крокки Дил (Оля, 6 л.), январь – Ян Варь, февраль – Федя Враль и т.п. (Аня, 5 л.).

3. Контаминационное словообразование, создающее эффект ассоциативного наложения при восприятии смысла слова-гибрида.

Например: – Мама, ты Мишке (младшему брату) *крекеров* оставь, а то он такой *крекетёр* – у меня все отберет, если ему не хватит (8 л.).

Инновация *крекетёр* – контаминация слов *крекер* и *рекетёр*, что придает ему смысл «любитель крекеров, способный действовать, как рекетёр» (ср. *рекетёр* «вымогатель», «тот, кто действует с помощью рекета, захвата»).

4. Новообразования, обыгрывающие разные способы выравнивания «несимметричных» языковых оппозиций, создание условных (игровых) параллелей к нормативным единицам. Такая игра выражается, например, в противопоставлении обозначаемых объектов по наличию/отсутствию у них характерного признака (шутливой мотивации от противного):

– Это *антипишущая* ручка (6л. 3 м.) – «ручка с закончившимся, исписанным стержнем». Ср. это *антиклумба* (о вспаханной клумбе, на которой ничего не посажено) [Харч.].

Следование законам языковой симметрии сочетается в случаях преднамеренной языковой игры с «изобретательством», что доставляет ребенку удовольствие от самой возможности манипулировать языковыми формами и значениями, создавать нечто новое и неожиданное.

Ср. шутливое обоснование ребенком употребляемого им слова *спожалуйста*: – *Спасибо* хочет, чтобы ему ответили *спожалуйста* (Надя, 8 л.).

Или: – Я буду говорить по-своему: *гражданки* и *гражданы*, *госпожи* и *госпожаны* – так смешнее (Витя, 6 л.).

Ср. диалог, в ходе которого происходит осознание ребенком неправильности собственного высказывания и его шутливая корректировка:

– Скоро мое *деньрождение*.

– Твой день рожденья, Дашенька.

– Ну, раз он мой, тогда пусть будет *деньрождений!* (4,5 г.)

Словообразовательная игра этого типа нередко приобретает характер достраивания «недостающих» звеньев в системе взаимосвязанных номинаций одной тематической группы.

Например: матчество – «имя по матери». – *Почему у людей есть отчества, а матчеств нет?* (7 л.); прагзять (шутл.) «отец зятья». – *Это зятья, а это прагзять* (7 л.).

5. Образование слов специфической семантики по стандартным узуальным моделям (расширение лексической мотивационной базы словообразовательных структур).

Например, *автоботаник* (шутл.) – детское новообразование по модели сложных слов с префиксоидом авто-. Специфика семантической стороны детской инновации заключается в том, что части сложного слова (в отличие от узуальных названий) указывают на причастность называемого лица сразу к двум сферам деятельности: – *Я автоботаником буду. Автоботаник – это знаешь кто? И цветы изучает, и машины ремонтирует* (5,5 л.) [Харч.]. Ср.: автомеханик «механик, занимающийся ремонтом автомашин». Очевидно, ребенок сознает условность собственного наименования, обозначающего несуществующую



профессию, что и обуславливает шутливую (игровую) тональность детской инновации.

6. Словообразовательные инновации, возникающие при опоре на определенный фразеологический контекст или на словообразец, продуцируют эффект «аллюзивной» игры:

– *Сейчас будет прыг с препятствиями* (5,5 л.), ср. *бег с препятствиями*.

Ср. также игровые инновации, отсылающие к конкретному образцу или серии номинаций одной тематической сферы. Например, *энциклопад* (шутл.) – падение энциклопедий:

– *У меня сегодня энциклопад* (12 л.) [Харч.].

Слово, созданное ребенком, обыгрывает семантику лексем, называющих стихийные природные явления (ср. снегопад, дождь, листопад). Аналогично образована и детская номинация *шерстопад* – о линьке шерсти у кошки: – *У нашей кошки шерстопад!* Контраст с семантикой прототипической модели создает эффект языковой игры.

7. Специфические в ассоциативном плане словообразовательные инновации, отражающие характер детской ментальности: *Ягуся* – уменьш.-ласк. к *Яга*. Мальчик подходит к матери, которая его поругала: – *Мамуся ты моя* (вздыхает) *ягуся* (4г. 8 м.) // – *Я котлетопожиратель* (5л).

Приведенные словообразовательные инновации детской речи актуализируют коннотации, связанные с семантикой уменьшительно-ласкательных форм, применительно к именам с отрицательной окрашенностью (*Яга* – *Ягуся*), с выражением интенсивности признака применительно к актуальной для ребенка ситуации (*любитель котлет* – *котлетопожиратель*). Думается, что осознание детьми экспрессии таких способов словообразования – одно из направлений, реализующих игровой потенциал неканонического слова.

Мотивационная рефлексия в целом может быть рассмотрена как основной стимулирующий фактор осознаваемой языковой игры. Ср.: – *Почему «бронтозавр», «ихтиозавр» и мамонт, а не «завр» какой-нибудь?* (8 л. 10 м.).

Этот пример, завершает описание данного типа языковой игры в детской речи, – наглядное подтверждение того факта, что формирование игровой интенции начинается с рефлексии над формальной структурой и значением языковых знаков.

**Семантическая игра** в детской речи представлена

1) созданием метафор и сравнений, условно характеризующих обозначаемое через образную аналогию и чаще всего имеющих установку на шутку. Например: – *Масса книги без цитат – нетто, масса книги с цитатами – брутто* (12л. 3 м.);

2) использование готового мотивированного слова в новой семантической функции. Ср., например, шутливые толкования слов детьми среднего школьного возраста, полученные в экспериментальных условиях:

зеленушка – елка; нездоровый человек; первоклассница; ветрянка; дурнушка (некрасивая девушка); тоска зеленая; кикимора болотная; царевна-лягушка; продавец в овощном магазине; мелкая долларова купюра; лимонница – любительница лимонов; женищина с кислым выражением лица; миллионерша; сберкасса; дорогая путевка в Ниццу; гранатометчица; чернила – сумерки; анонимщик; картина Казимира Малевича «Черный квадрат»; забрало – рука вора; служащий налоговой инспекции; телефон-автомат; инфляция; милиционер; жадина; вратарь; продавец.

Особенностью разных видов языковой игры в детской речи является ее **сюжетное развитие**, что обнаруживается:

а) в способности детей включаться в определенный сюжетно заданный игровой алгоритм. Ср., например, игру в «женихи и невесты», в условиях которой запрограммирована ситуация направленного ассоциативного сближения лексем по признаку их тематической общности и противопоставленности по роду (в детской речи такая противопоставленность, как известно, имеет расширительное «семантическое» обоснование, связанное с различиями по полу, которое приписывается и неодушевленным предметам). При реализации данного алгоритма языковой игры ребенком должна быть осознана условность заложенной в сюжете парной оппозиции «жених» и «невеста» при подборе соот-

ветствующих ассоциатов: – *Кто жених у лампы? – Абажур // – Кто невеста у стола? – Скатерть.* Ср. более сложные (в частности аллюзивные) «реализации» того же игрового алгоритма: – *Кто невеста у муравья? – Попрыгунья-стрекоза;*

б) в тиражировании соответствующего образца при самостоятельном моделировании ребенком сюжетной ситуации.

Мальчик 4-х лет, услышав в электричке объявление «*Следующая станция «Петушки»*», реагирует целой серией собственных (придуманных, условно-игровых) названий станций: – *А потом будут «Курычки», «Цыплятки», «Утятки»...?* Задумывается, затем продолжает, смеясь: – *А потом «Пирожки», «Шанежки», «Сапожки», «Ботиночки»...*

В данном случае реализованы две линии «сюжетного развертывания» игровых рядов: ассоциирование по тематическому принципу и ассоциирование по структурному принципу.

Исследование языковой игры в детской речи открывает перспективы не только теоретического осмысления механизмов лингвокреативной деятельности, но и возможность разработки технологий диагностики уровня креативности личности, внедрения алгоритмов языковой игры в практику школьного преподавания.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Представляется, что проанализированный материал дает основание для того, чтобы утверждать: «своя игра» – это тот ракурс детской речи, который определяет разнообразные стратегии лингвокреативного мышления ребенка.

Справедливым можно признать постулат, согласно которому в своем развитии ребенок подвержен «влиянию двух областей: области языкового принуждения и области языковой свободы» [Ажеж 2003].

Компенсаторная креативность и языковая игра как преднамеренное нарушение канона – звенья одной цепи, первое из которых есть условие для развития второго. Первый вид креативности – область языкового принуждения, второй вид креативности – область языковой свободы.

Однако природа способности ребенка к языковой игре все же остается не до конца проясненной. Нельзя не отметить тот факт, что, во-первых, спонтанная креативность разных детей имеет разную степень выраженности; во-вторых, приобретает разные формы, приоритетность которых индивидуальна для каждого ребенка; наконец, далеко не все дети (соответственно и не все взрослые) обнаруживают проявление интенции к языковой игре (не только не могут продуцировать эффект языковой игры, но и не воспринимают ее).

Очевидно, что эта способность – признак языковой одаренности. Вместе с тем креативность (в том числе лингвистическую, вербальную) можно развивать путем направленных тренингов, использующих психолингвистические методики для стимуляции творческой активности (в опоре на практические навыки владения языком) [Гридина 2014; Гридина, Пипко 2014].

«Своя игра», которую ведет ребенок на поле языка, не заканчивается в результате перехода к направленному обучению языку в школе. Напротив, неконтролируемый навык творческой деятельности, присущий детям в процессе самонаучения языку, должен быть переведен в осознаваемый и контролируемый (иг-

ра, в которую неизбежно вовлекает ребенка сам язык, должна приобрести новый статус – когда ребенок оказывается способным проявить собственную «власть» над языком). Такая перспектива требует применения экспериментальной диагностики способности к языковой игре как двустороннему процессу, включающему понимание и продуцирование ее эффекта.

Диагностические процедуры должны строиться с учетом латерального профиля респондентов (лево- или правополушарности, ведущей для каждого ребенка модальности восприятия – аудиальной, визуальной, кинестетической, темперамента ребенка и т.п.) (см. [Коновалова 2015]).

При этом и диагностика, и развитие способности ребенка к языковой игре (проявление беглости, гибкости, оригинальности в решении нестандартной задачи) должны опираться на ментальные доминанты языкового сознания респондентов соответствующих возрастных групп, на их общий культурный фон и когнитивный базис.

Из всех доминант языкового сознания, рассмотренных в данной монографии, следует особое внимание обратить на эвристическую составляющую лингвокреативного мышления ребенка. Сам эвристический принцип речевой деятельности предполагает отсутствие жестких алгоритмов и однозначного результата их применения как условие творческой самореализации личности. Моделирование подобных ситуаций в условиях направленного эксперимента должно способствовать тренингу соответствующих лингвокреативных умений и в конечном итоге выявлять и стимулировать способности к языковой игре с учетом уникальности каждого ребенка.

## ЛИТЕРАТУРА

*Ажеж К.* Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки. – М., 2003.

*Аксенова Ю.А.* Символы мироустройства в сознании детей. – М., 2000.

*Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. 2-е изд., испр. – М., 1999.

*Блинова О.И.* Явление мотивации слов. Лексикологический аспект. – Томск, 1984.

*Богуславская Н. Е., Купина Н.А* Значение слова в восприятии младших школьников и принципы составления учебного словаря. – Свердловск, 1975.

*Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г.* Жизнь в мимолетных мелочах. – СПб., 2006.

*Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М., 2005.

*Выготский Л.С.* Психология искусства. – М., 1987.

*Выготский Л.С.* Психология. – М., 2000.

*Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.

*Гвоздев А.Н.* Значение изучения детского языка для языкознания // Детская речь. Хрестоматия. Часть III. – СПб., 1999.

*Голев Н.Д.* Динамический аспект лексической мотивации. – Томск, 1989.

*Гридина Т.А.* «Что такое альдыпып»: фоносемантические проекции детского окказионального слова (экспериментальные данные) // Уральский филологический вестник. – Вып. 4 // Материалы Всероссийского семинара с международным участием «Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативных способностей» 27 ноября 2015 г. – Екатеринбург, 2015.

*Гридина Т.А.* Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Линг

гвистика креатива-3: коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т.А.Гридиной. – Екатеринбург, 2014.

*Гридина Т.А.* Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи (явление языковой игры). – АДД. – М., 1996.

*Гридина Т.А.* К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива: коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т.А.Гридиной. – Екатеринбург, 2009.

*Гридина Т.А.* Логика языкового парадокса в детской речи // Лингвистика креатива-2: коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т.А.Гридиной. – Екатеринбург, 2012.

*Гридина Т.А.* Мотивационная рефлексия в детской речи: лингвокреативный аспект // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2004. – Вып. 2.

*Гридина Т.А.* Онтолингвистика: Язык в зеркале детской речи. – М., 2013.

*Гридина Т.А.* «Эльбом» для Эли: личное имя собственное в языковом сознании ребенка // Вопросы ономастики. – 2014. – №1 (16).

*Гридина Т.А., Пипко Е.И.* Ступеньки словесного творчества: тренинг вербальной креативности. Программа внеурочной деятельности (для учащихся основной общеобразовательной школы). – Екатеринбург, 2014.

*Доброва Г.Р.* К вопросу о понимании семантики лексемы и об умении сформулировать дефиницию (на материале освоения детьми терминов родства) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2008. – Вып. 6.

*Казаковская В.В.* Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый-ребенок». – М., 1997.

*Касевич В.Б.* Когнитивная лингвистика: В поисках идентичности. – М., 2015.

*Колясникова О.С.* Явление мотивационной рефлексии в детской речи. – Дис. на соиск. уч.степ. канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2005.

*Коновалова Н.И.* Психодиагностика речевой способности. – Екатеринбург, 2015.

*Коновалова Н.И.* Сакральный текст как лингвокультурный феномен. – Екатеринбург, 2007.

*Кубрякова Е.С.* Знание языка как проекция знаний о предметном мире (онтогенетический аспект проблемы) // Проблемы детской речи-1996. – СПб., 1996.

*Кусова М.Л.* «Лексикографический прообраз» детской речи // Уральский филологический вестник. – Вып. 4 // Материалы Всероссийского семинара с международным участием «Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативных способностей» 27 ноября 2015 г. – Екатеринбург, 2015.

*Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М., 1994.

*Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – 3-е изд. – М.; СПб., 2003.

*Лепская Н.И.* Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.

*Лурия А.Р.* Язык и сознание. – М., 1979.

*Николенко С.В., Николина Н.А.* Слово в детской картине мира // Международная конф. «Ребенок в современном мире». Мир ребенка и его язык. – СПб., 1993. – Т. 3.

*Новоселова С.Л.* Генетически ранние формы мышления М.; Воронеж, 2002.

*Норман Б.Ю.* Грамматика говорящего. – СПб., 1994.

*Норман Б.Ю.* Игра на гранях языка. – М., 2006.

*Овчинникова И.Г., Береснева Н.И.* и др. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). – Пермь, 2000.

*Оганесян Н.Т.* Практикум по психологии творчества. – М., 2007.

*Плотникова С.В.* Развитие лексикона ребенка. – М., 2011.

*Почепцов Г.Г.* Язык и юмор. (На англ. языке). – Киев, 1990.

*Рождественская Н.В., Толиин А.В.* Креативность: пути развития и тренинги. – СПб., 2006.

*Ростова А.Н.* Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания. – Томск, 2000.



*Сахарный Л.В.* Осознание и объяснение производных слов детьми дошкольниками // Живое слово в русской речи Прикамья. – Пермь, 1992.

*Сахарный Л.В.* Человек и текст: две грамматики текста // Человек – текст – культура. – Екатеринбург, 1994.

*Сдобнова А.П.* Единицы ядра языкового сознания современного школьника. – Саратов, 1995.

*Седов К.Ф.* Нейропсихоллингвистика. Учебное пособие. – М., 2007.

*Слобин Д., Грин Дж.* Психоллингвистика. – М., 1976.

*Тулъвисте Т.* О развитии метаязыковых способностей у детей // Язык и структура знания. – М., 1990.

*Фрэзер Дж. Дж.* Золотая ветвь: Исследование магии и религии. – М., 1998.

*Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.

*Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.

*Чеботарева И.М.* Феномен олицетворения в детской речи. – М.; Белгород, 2003.

*Чуковский К.И.* От двух до пяти. Живой как жизнь. – Л., 1976.

*Шахнарович А.М.* Психоллингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М., 1979.

*Штерн А. С.* Введение в психологию. – М., 2003.

*Штерн А.С.* Перцептивный аспект речевой деятельности (Экспериментальное исследование). – СПб., 1992.

*Штерн В.* Психология раннего детства до шестилетнего возраста. – СПб., 1965.

*Штумпф К.* Психология и теория познания. Перевод С.П. Поцелуева // Логос. – 2005. – №2.

*Шумакова Н.Б.* Возраст вопросов. – М, 1990.

## **Словари**

*Гридина Т.А.* Объяснительный словарь детских инноваций. – Екатеринбург, 2012.

Дети о языке / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Т.В. Кузьмина). – СПб., 2001.

*Миронов В.* «Детослов». Детский толковый словарь. – М., 1999.

*500 золотых приколов (от двух до пяти)/* Сост. В. Коняхин. – М., 2001.

*Харченко В.К.* Словарь детской речи. – Белгород, 1994.

*Научное издание*

**Гридина Т.А.**  
**«Своя игра»: ребенок в мире языка**

Подписано в печать 20.12.2015. Формат 60х84/16  
Уч.-изд. л. 11,1. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.  
Тираж 500 экз. Заказ 5637

Оригинал-макет изготовлен и напечатан в Уральском  
государственном педагогическом университете.  
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26